

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

TATIANI MARIA GARCIA DE ALMEIDA

**A MÁSCARA E O ROSTO:
AS PRESCRIÇÕES DO BANCO MUNDIAL E O PROJETO DE REFORMA
EMPRESARIAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NO CONTEXTO
DO IMPERIALISMO DAS GRANDES CORPORações**

**CURITIBA
2020**

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

TATIANI MARIA GARCIA DE ALMEIDA

**A MÁSCARA E O ROSTO:
AS PRESCRIÇÕES DO BANCO MUNDIAL E O PROJETO DE REFORMA
EMPRESARIAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NO CONTEXTO
DO IMPERIALISMO DAS GRANDES CORPORações**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito final para Banca de Defesa de Tese e obtenção do título de Doutora em Educação.

Professora Orientadora: Professora Dra. Anita Helena Schlesener.

**CURITIBA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

A447 Almeida, Tatiani Maria Garcia de .

A máscara e o rosto: as prescrições do Banco Mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações/ Tatiani Maria Garcia de Almeida; orientadora Prof.^a Dr.^a. Anita Helena Schlesener.

325f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1. Imperialismo . 2. Educação. 3. Banco Mundial. 4. Reforma empresarial da educação. 5. Ideologia. 6. Hegemonia. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 379.81

TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANI MARIA GARCIA DE ALMEIDA

**A MÁSCARA E O ROSTO:
AS PRESCRIÇÕES DO BANCO MUNDIAL E O PROJETO DE REFORMA
EMPRESARIAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NO CONTEXTO DO
IMPERIALISMO DAS GRANDES CORPORações**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutor(a) em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 03 de dezembro de 2020.



Orientador(a): Professora Doutora
Anita Helena Schlesener

Membros da Banca de Defesa da Tese:

Professora Doutora Anita Helena Schlesener – Presidente da Banca de Defesa.



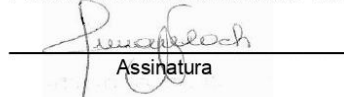
Assinatura

Professora Doutora Gisele Masson – Membro titular UEPG



Assinatura

Professora Doutora Simone de Fátima Flach – Membro titular UEPG



Assinatura

Professora Doutora Maria Antônia de Souza – Membro titular UTP



Assinatura

Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto – Membro titular UTP



Assinatura

Professor Doutor Adnilson José da Silva – Membro titular UNICENTRO



Assinatura

Dedico este trabalho a minha vó materna Mafalda Rosa Eurich (*in memoriam*), o seu exemplo e os seus ensinamentos possibilitaram o despertar da minha consciência de classe; e foi por meio dos seus cuidados e auxílio que obtive as condições para prosseguir os meus estudos.

Ademais, destino a todas as pessoas que sonham e lutam para transformar o mundo em um lugar sem desigualdades sociais!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pai (Valdemir) e mãe (Odete) pelo amor, carinho, preocupação e ensinamentos.

Agradeço à minha irmã e ao meu irmão por todos os cuidados que sempre dedicaram a mim; pelo incentivo aos estudos e à leitura, fonte de descobertas e de novos saberes. Peço humildemente desculpas pelos momentos de ausência e das vezes que não participei dos encontros de família, pois, a tese tornou-se prioridade por um longo período.

Agradeço especialmente o meu companheiro de vida e de luta, Gilson Mezarobba, por sua incansável dedicação, incentivo e longas conversas teóricas. Muitas vezes eu quis desistir, pela distância, pelo cansaço, por questões econômicas; pelas crises de pânico, fibromialgia, enxaqueca; porém, eu sempre encontrei alento nas suas palavras e nas suas ações, elementos fundamentais para a conclusão dessa pesquisa.

Ao meu filho do coração, Herbert Poli Mezarobba, obrigada por ser um menino querido, atencioso, carinhoso e por levar meus lanches todas as vezes que permaneço até tarde trabalhando ou estudando.

À minha orientadora, professora Anita Helena Schlesener por sua generosa atenção, pela autonomia que sempre confiou a mim no desenvolvimento da pesquisa, pela amizade, o carinho e as valiosas orientações teóricas.

Aos professores do programa de doutorado em educação da UTP, os quais contribuíram de forma inominável para aprimorar meus conhecimentos; agradeço, imensamente à professora Anita Helena Schlesener por suas aulas, pelos debates e acesso à teoria; ao professor Pedro Leão da Costa Neto, suas aulas, explicações e explicações obre o Capital sempre me encantaram e foram um sopro de alegria nos dias cansativos de longas viagens para cumprir os créditos; à professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, obrigada pelas aulas e pelos debates incríveis, levarei na memória sua erudição e seus conhecimentos.

Agradeço aos professores que aceitaram o convite para ler o meu trabalho e participar da banca examinadora para a defesa da tese: Professora Dra. Simone de Fátima Flach; professora Dra. Gisele Masson; professor Dr. Adnilson José da Silva; professora Dra. Maria Antônia de Souza; e professor Dr. Pedro Leão da Costa Neto. A presença dos Senhores na banca é uma honra inestimável!

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador do Mestrado em Ciências Sociais da UEL, Prof. Dr. José Mario Angeli, professor, militante e ser humano incrível; admiro imensamente sua capacidade teórica, sua práxis e a sensibilidade com que vê as pessoas e o mundo. Obrigada pelos ensinamentos!!!

Agradeço à Faculdade UCP, na figura da Diretora Jane Silva Bühner Taques, pela paciência e compreensão comigo nos últimos meses.

Aos colegas e amigos pelo apoio emocional, “logístico”, intelectual e, também pelo silêncio, do qual muitas vezes eu também necessitei.

Infelizmente, não é possível nominar todas as pessoas. Assim, agradeço a todos que de alguma forma, direta e indiretamente, contribuíram com a realização desta pesquisa.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar”.

(Bertolt Brecht in: Antologia Poética).

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa consiste em investigar as prescrições/recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais no Brasil, nesta quadra histórica, com a finalidade de conciliá-las aos interesses imperialistas. À vista disso, procura-se refletir sobre a influência do mercado, pautado pela lógica da acumulação ilimitada, na definição de projetos que se consubstanciam em políticas para a educação pública. Desse modo, a questão central desse estudo é: Quais os instrumentos utilizados pelo imperialismo para condicionar a reforma empresarial da educação pública no Brasil no período de 2014 a 2020? A partir dessa problemática, delineou-se os seguintes objetivos: Entender o imperialismo enquanto uma fase superior do capitalismo, conforme a análise clássica de Lênin; Apreender o período da década de 1970 até a atualidade como a exacerbação do imperialismo clássico; Desvelar como se expandem os conglomerados da seara educacional e o fenômeno do empresariamento da educação, relacionados com a ideologia dominante do imperialismo e como estes elementos perpassam as políticas educacionais; Investigar as prescrições dos Banco Mundial no que tange às políticas educacionais no Brasil. Ademais, revelar como estes elementos estão imbricados com as políticas do neoliberalismo (fase do imperialismo), as quais têm como finalidade precípua levar à completa privatização da educação pública, laica, gratuita e de qualidade; A reforma empresarial, é assim, apenas um passo, entre outros, que objetivam conduzir a educação pública ao total controle do mercado. Para tanto, como parte da empiria, tratou-se dos programas impostos pelas políticas educacionais, inclusive mediante a observação de matrizes curriculares e alguns documentos do Banco Mundial sobre a educação brasileira; A análise pautou-se principalmente em cotejar estes documentos e entender as suas similitudes. Além disso, realizou-se um esforço teórico que contribuiu com o desvelamento do aparente e conduziu à retirada da máscara ideológica da defesa da reforma empresarial da educação pública. Nesse sentido, as análises pautaram-se por categorias e conceitos analíticos provenientes do materialismo histórico, como por exemplo, totalidade, modo de produção, imperialismo, ideologia, hegemonia, intelectuais orgânicos, contradições, etc. Primeiramente, pressupõe-se que os homens são produzidos a partir das suas relações sociais, mediadas pelo modo de produção da sociedade capitalista, assim, a educação não pode ser compreendida como um fenômeno isolado das múltiplas determinações. Dessa forma, para entender as configurações da educação pública na atualidade é necessário compreender a educação inserida nas relações sociais, as quais são produzidas de acordo com o modo de produção daquele momento histórico. Após todo o percurso realizado chega-se a seguinte tese: o Banco Mundial, enquanto uma instituição capitaneada pelos EUA, constitui-se em um organismo que espelha a ideologia imperialista e procura refletir esse conjunto de ideias, por intermédio dos seus funcionários, técnicos e analistas, fundamentalmente, aos países da periferia do capitalismo. A produção desse corpo de ideias guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção, isto é, carrega a ótica burguesa, a qual procura assentar a sua hegemonia. Portanto, constatou-se, por meio do cotejamento de documentos, que há um alinhamento entre as concepções (teoria do capital humano, por exemplo) do BM e as práticas provenientes das políticas educacionais brasileiras; ambas têm como finalidade desenvolver ações que levam, conseqüentemente, à implantação das concepções e práticas procedentes do ideário da reforma empresarial para a educação pública brasileira.

Palavras-chave: Imperialismo. Educação. Banco Mundial. Reforma empresarial da Educação. Ideologia. Hegemonia.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the World Bank's prescriptions / recommendations for educational policies in Brazil, in this historical period, with the purpose of reconciling them with imperialist interests. In view of this, we seek to reflect on the influence of the market, guided by the logic of unlimited accumulation, in the definition of projects that are embodied in policies for public education. Thus, the central question of this study is: What are the instruments used by imperialism to condition the business reform of public education in Brazil in the period from 2014 to 2020? Based on this problem, the following objectives were outlined: To understand imperialism as a superior phase of capitalism, according to the classic analysis of Lenin; Apprehend the period from the 1970s to the present as the exacerbation of classical imperialism; Unveil how the educational conglomerates and the phenomenon of entrepreneurship in education expand, related to the dominant ideology of imperialism and how these elements permeate educational policies; Investigate World Bank prescriptions regarding educational policies in Brazil. Furthermore, to reveal how these elements are intertwined with the policies of neoliberalism (phase of imperialism), whose main purpose is to lead to the complete privatization of public, secular, free and quality education; Business reform, therefore, is just one step, among others, that aim to bring public education to full market control. For this purpose, as part of the empiricism, it was about the programs imposed by educational policies, including through the observation of curricular matrices, and some World Bank documents on Brazilian education; the analysis was mainly based on comparing these documents and understanding their similarities. In addition, a theoretical effort was made that contributed to the unveiling of the apparent and led to the removal of the ideological mask of the defense of business reform in public education. In this sense, the analyzes were guided by analytical categories and concepts from historical materialism, such as, totality, mode of production, imperialism, ideology, hegemony, organic intellectuals, contradictions, etc. Firstly, it is assumed that men are produced from their social relationships, mediated by the capitalist society's mode of production, thus, education cannot be understood as a phenomenon isolated from multiple determinations. Thus, in order to understand the configurations of public education today, it is necessary to understand education inserted in social relations, which are produced according to the mode of production of that historic moment. After the whole journey, the following thesis is arrived at: the World Bank, as an institution led by the USA, is an organization that mirrors the imperialist ideology and seeks to reflect this set of ideas, through its employees, technicians and analysts, fundamentally to the countries on the periphery of capitalism. The production of this body of ideas is closely linked to the social relations of production, that is, it carries the bourgeois perspective, which seeks to establish its hegemony. Therefore, it was found, by collating documents, that there is an alignment between the conceptions (human capital theory, for example) of the BM and the practices arising from Brazilian educational policies; both aim to develop actions that, consequently, lead to the implantation of the concepts and practices arising from the ideas of business reform for Brazilian public education.

Keywords: Imperialism. Education. World Bank. Education business reform. Ideology. Hegemony.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento;

AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos;

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização;

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento;

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento;

BM – Banco Mundial;

BNCC – Base Nacional Curricular Comum;

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul;

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base;

CFI – Corporação Financeira Internacional;

CIA – Central Intelligence Agency;

CIADI – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento;

CUT – Central Única dos Trabalhadores;

EAD – Ensino a Distância;

EJA – Educação de Jovens e Adultos;

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral;

ENC – Exame Nacional de Cursos;

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio;

EUA – Estados Unidos da América;

FGTS – Fundo de Garantia pelo Tempo de Serviço;

FHC – Fernando Henrique Cardoso;

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior;

FMI – Fundo Monetário Internacional;

GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio;

GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira;

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano;

INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases;

MEC – Ministério da Educação;

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra;
NEM – Novo Ensino Médio;
NRE – Núcleo Regional de Educação;
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil;
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
OI – Organismos Internacionais;
OIC – Organização Internacional de Comércio;
OIT – Organização Internacional do Trabalho;
OMC – Organização Mundial do Comércio;
ONU – Organização das Nações Unidas;
PIB – Produto Interno Bruto;
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;
PNB – Produto Nacional Bruto;
PROUNI – Programa Universidade para Todos;
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira;
PT – Partido dos Trabalhadores;
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SEED – Secretaria da Educação do Estado do Paraná;
SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar;
UNASUL – União de Nações Sul Americanas;
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura;
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas;
USAID – Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado.

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1. O IMPERIALISMO: A FASE MAIS AVANÇADA DO CAPITALISMO	33
1.1 AS DUAS FACES CONTRAPOSTAS DO MITO DE <i>JANUS</i> : O IMPERIALISMO COMO A NOVA FASE DO CAPITALISMO.....	34
1.2 A LEI DO DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO NOS PAÍSES PERIFÉRICOS DO IMPERIALISMO	58
1.3 O IMPERIALISMO E O DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO NO BRASIL.....	63
2. O BRANCO DA MÁSCARA E A FACE DA REALIDADE: IMPERIALISMO E HEGEMONIA – OS PRECEITOS DO BANCO MUNDIAL E O AVANÇO DAS GRANDES CORPORAÇÕES DO ÂMBITO EDUCACIONAL	103
2.1 MUDAR PARA PERMANECER: A GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO COMO A NOVA FACE DO IMPERIALISMO.....	104
2.4 UM CAMPO FÉRTIL PARA O AVANÇO DOS “NOVOS LEVIATÃS”: O DESTERRO DO ESTADO PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS E AS PRESCRIÇÕES DE AJUSTES PARA O BRASIL ÀS DEMANDAS DO CAPITAL.....	135
3. A APARÊNCIA E A ESSÊNCIA: A HEGEMONIA IMPERIALISTA, O BANCO MUNDIAL E O PROJETO DE REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	178
3.1 A CÂMARA ESCURA: IMPERIALISMO, HEGEMONIA, IDEOLOGIA E A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL	180
3.2 PANTAGRUELISMO ECONÔMICO E POLÍTICO: O BANCO MUNDIAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO	190
3.3 O “MODERNO PRÍNCIPE” E SUAS RECOMENDAÇÕES PARA O “AJUSTE JUSTO” NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	209
3.4 LUZ E SOMBRA: A REFORMA EMPRESARIAL – UMA GUERRA ANUNCIADA CONTRA A EDUCAÇÃO PÚBLICA	235
3.5 UTOPIA E HORIZONTES: “RESPOSTAS CONCRETAS PARA SITUAÇÕES CONCRETAS”	283
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	293
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LEI N. 9394/96. ENSINO MÉDIO. TURNO: MANHÃ. ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2011.	322
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LEI N. 9394/96. ENSINO MÉDIO. TURNO: INTEGRAL. ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020.	323
ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARTICIPANTES DO PROGRAMA ESTADUAL COLÉGIO CÍVICO-MILITARES E O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS CÍVICO-MILITARES - PECIM.....	324

INTRODUÇÃO

No presente estudo parte-se do pressuposto de que há uma íntima relação entre as prescrições do Banco Mundial e as políticas educacionais¹ em curso no Brasil, as quais têm como objetivo primaz conduzir a uma reforma empresarial da educação, conformando-a ao ideário imperialista, o qual afeta diretamente a educação pública, inclusive, com a finalidade de levá-la à completa privatização.

A escolha pela referida organização internacional é justificada pela preponderância atual do Banco Mundial no financiamento e nas orientações direcionadas às políticas educacionais nacionais, relegando outras OI ao segundo plano, como por exemplo, a UNESCO e UNICEF, cuja influência não é acompanhada de recursos econômicos tão significativos. Além disso, entende-se que o Banco Mundial, devido a sua capacidade de realizar empréstimos e, por isso, de impor as suas “condicionalidades”, é um representante direto do imperialismo estadunidense, pois, entre os países com maior poder de voto estão no momento: os Estados Unidos, o Japão, a China, a Alemanha, o Reino Unido, a França e a Índia. Todavia, o único com poder de veto é os Estados Unidos², comprovando a ingerência imperialista, principalmente dos EUA.

Pauta-se, na medida em que se adentra ao estudo das políticas educacionais, que a utilização das categorias analíticas³ marxistas, como por exemplo, totalidade, modo de produção, imperialismo, contradição, ideologia, hegemonia, intelectuais e relação de forças para a análise da educação e das políticas educacionais pode superar a concepção de educação como um elemento separado do mundo das

¹ Parte-se do princípio de que as políticas educacionais, emanadas do Estado, trazem em seu bojo as contradições características do modo de produção capitalista, pois, por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses do capital. Contudo, por outro lado, como o Estado visa escamotear essa disposição à classe dominante, esse não pode se desobrigar totalmente dos interesses da classe subalterna. Por esse motivo, as políticas públicas e, neste caso, as políticas educacionais são mediatizadas pelas lutas, confrontos e pressões de diversos interesses, expressando estas contradições (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

² Informações disponíveis em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>> Acesso em: 03/06/2020.

³ De acordo com Cury (1983), as categorias são abstrações que nascem do concreto e favorecem a apreensão do movimento do real. “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos [...] elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta (CURY, 1983, p. 21).

relações econômicas e sociais. Permite-se, desse modo, ultrapassar certas convicções que apontam para a “educação apenas como mero epifenômeno das estruturas de base” (CURY, 1983, p. 11).

À vista disso, busca-se entender a educação e as políticas educacionais em sua unidade dialética com a totalidade, relacionando-a com o contexto objetivo de sua situação histórico-social, compreendendo-a historicamente determinada por um modo de produção. Exige-se, pois, considerar a educação, na atualidade, permeada pelas relações de classe, as quais são determinadas pelo modo de produção capitalista e, conseqüentemente, pelo imperialismo.

Nesta sociedade, marcada pela monopolização, financeirização e concentração da produção (imperialismo), pode-se observar as contradições inerentes ao antagonismo entre as classes sociais e, dessas contradições, uma classe emerge como dominante e tenta direcionar toda a sociedade por meio do consenso e/ou da hegemonia. Sem a utilização da hegemonia dificilmente a classe dominante conseguiria reproduzir “as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia” (CURY, 1983, p. 13).

É nesse sentido que os intelectuais orgânicos ao capital⁴ atuam para legitimar a concepção de mundo da classe dominante. E é por meio do consenso que se busca alcançar a justificativa e a validação da dominação. Contudo, cabe salientar que o consentimento da classe trabalhadora pela classe dominante “foi arrancado por todos os meios, pela violência e pela persuasão” (LEFEBVRE, 1973, p. 71). Porém, a educação a serviço da classe dominante não é unívoca, pois, ocorre no âmbito de uma unidade contraditória, ou seja, os opostos se incluem e excluem, há uma tensão entre os contrários que se excluem, mas “também não permite que um exista sem o outro. Os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente” (CURY, 1983, p. 32).

⁴ No contexto das relações hegemônicas a direção política e cultural de uma classe social sobre a sociedade se realiza pela mediação de seus intelectuais. “Os grupos sociais, que nascem a partir do modo como se estrutura o modo de produção econômica, criam organicamente uma ou mais camadas de intelectuais, que dão à classe homogeneidade ideológica e política, unificando e dando coerência à ação econômica, social e política” (GRAMSCI, 1979, p. 03). Nesse sentido, os intelectuais orgânicos ao capital são aqueles “organizadores e construtores da hegemonia social”, os quais efetivam o vínculo orgânico entre o modo de produção e as superestruturas, buscando unificar as diversas classes sociais em torno da classe dirigente e de seus objetivos.

Logo, a contradição é imanente a educação, pois, ao mesmo tempo em que ela é utilizada pela classe hegemônica para perpetuar e solidificar a sua visão de mundo, também pode, devido ao contato da classe subalterna com o saber, possibilitar o acesso ao questionamento das relações sociais e, mediante a consciência de classe e de uma nova hegemonia, organizar uma ação social transformadora.

Ademais, esta pesquisa tem como baliza temporal as demandas conjunturais desde o Plano Nacional de Educação de 2014 até o presente momento. Esse recorte temporal foi selecionado devido ao entendimento de que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) configurou-se como o ápice das disputas entre dois projetos de educação: um vinculado ao capital e outro ligado aos interesses por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Obviamente, essa disputa não é recente, mas pode-se afirmar que se acirrou e ficou mais perceptível, contemporaneamente, a partir do PNE (2014 a 2024) e com as alterações advindas da própria Reforma do Estado no Brasil, na década de 1990, a qual será abordada no capítulo dois desta pesquisa.

Assim, a concepção de que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil já estava disposta no Plano Diretor da Reforma do Estado no Brasil, em 1995. Essa concepção também perpassará o texto do PNE (2014-2024), principalmente, no que tange à articulação interfederativa e por meio da utilização de mecanismos de consulta pública, colaboração, parcerias e pactos. Tanto a concepção evidenciada no Plano Diretor da Reforma de Estado no Brasil, de 1995, quanto os pressupostos expressos no texto do PNE (2014-2024)⁵ expressam a transferência ou divisão/complementaridade da execução das políticas públicas com o setor privado. Contudo, o PNE de 2014 não sofreu esse avanço de forma passiva, mas houve embates e debates dos profissionais da área educacional, o que expressa as relações de forças no âmbito da educação.

A categoria relação de forças é entendida nesta pesquisa conforme a concepção de Antonio Gramsci, o qual dispõe que:

⁵ O interesse dessa pesquisa não se concentra em uma análise aprofundada do PNE (2014), mas tão somente o coloca como uma baliza temporal, pois, entende-se que este reflete o avanço dos ideais empresariais para o campo das políticas educacionais; é a ampliação de um fenômeno que possui suas raízes na reestruturação produtiva do capitalismo com desdobramentos, no Brasil, a partir da década de 1990 e que na atualidade eleva-se de modo muito significativo.

Na “relação de forças” é necessário distinguir diversos momentos: 1) uma relação de forças sociais estreitamente ligadas à estrutura objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser medida com os recursos das ciências exatas ou físicas [...]. 2) um momento sucessivo que é a relação de forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais [...]. 3) O terceiro momento é aquele da relação de forças militares, imediatamente decisivo em cada caso (o desenvolvimento histórico oscila continuamente entre o primeiro e o terceiro momento, com a mediação do segundo) [...] (GRAMSCI, 2002, p. 40-41).

Dessa forma, Gramsci considera os diferentes níveis de desenvolvimento das relações de força entre as classes sociais a partir de uma estrutura econômica dada, as quais, em um primeiro momento se autonomizam como relações políticas, ou seja, as classes sociais passam a ter certo grau de homogeneidade, de consciência e de organização. O outro nível elencado pelo político sardo é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas neste caso, salienta Gramsci (2002) que esses interesses ocorrem no campo meramente econômico, no qual também aparece a questão do Estado, porém, ainda em um campo de mera obtenção de igualdade político-jurídica. O próximo nível da relação de força é aquele em que se adquire a consciência de que os interesses corporativos superam este âmbito puramente econômico e tornam-se os interesses de outros grupos. Isto é, refere-se a fase em que as ideologias gestadas nos momentos anteriores se transformam em “partidos”, grupos, os quais entrarão em conflito até que uma dessas ideologias possa prevalecer e se impor por toda a área social, “criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (GRAMSCI, 2002, p. 41). Esse grupo hegemônico tenderá a manter os seus interesses, da mesma forma que os grupos subordinados buscam superar os desequilíbrios.

Por isso, Gramsci (2002) afirma que o terceiro momento da relação de forças é aquele da relação de forças militares e que ele é imediatamente decisivo em cada caso, pois o desenvolvimento histórico oscila entre o primeiro momento (aquele das forças sociais e as relações objetivas) e o terceiro momento (aquele das forças militares) e com a mediação do segundo momento, ou seja, mediado pela relação de forças políticas e consenso entre o grupo.

Considera-se a luta de classes e que estas são antagônicas e, conseqüentemente, possuem interesses distintos e podem perpassar pelos

diferentes momentos citados acima. Estes interesses distintos subjazem as políticas educacionais, suas legislações e seus programas no modo de produção capitalista na sua fase imperialista. Ainda, conforme salienta Gramsci (2002), deve-se levar em conta as relações de forças internas de um Estado-nação entrelaçadas com as relações internacionais, as quais criam combinações históricas concretas. “Uma ideologia, nascida num país desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações” (GRAMSCI, 2002, p. 42). Neste sentido, o presente estudo considera o Banco Mundial como uma fonte dessas combinações ideológicas-políticas, funcionando como um “partido político internacional” que atua em cada nação combinando o nacional e o internacional com vistas à sedimentação da ideologia imperialista, por meio das tentativas de construir uma hegemonia da classe dominante disseminada pelos intelectuais orgânicos ao capital.

Desse modo, compreende-se o Banco Mundial como incluso na categoria “intelectuais”, pois, de acordo com Gramsci, neste aspecto da relação entre nacional e internacional, “os intelectuais possuem a função de mediar os extremos, de ‘socializar’ as descobertas técnicas que fazem funcionar toda atividade de direção, de imaginar compromissos e alternativas entre as soluções extremas” (GRAMSCI, 2002, p. 42). Por conseguinte, considera-se o Banco Mundial como um representante imediato do Imperialismo, uma instituição formada por intelectuais orgânicos ao capital. O BM utiliza-se das suas recomendações e condicionalidades para propugnar políticas educacionais, mirando, na conjuntura atual, adaptá-las a uma reforma empresarial da educação pública, visando a sedimentação da hegemonia do capital.

O que se denomina nesta pesquisa como reforma empresarial refere-se ao ideário oriundo dos ideólogos do capital e das políticas educacionais que compreendem que a escola pública deve ser gerida como se fosse uma empresa⁶. “Tal como uma empresa, os processos educativos têm de ser padronizados e submetidos ao controle” (FREITAS, 2018, p. 28). Esse ideário pode ser observado tanto nas recomendações do Banco Mundial como nas políticas educacionais em curso no Brasil hodiernamente.

⁶ Ravitch (2011) denomina esse movimento como “*corporate reformers*” ou reformadores empresariais, o qual designa a coalizão entre políticos, empresários, mídia, ONGs e demais segmentos que defendem que a iniciativa privada pode organizar melhor a educação pública do que o Estado.

A educação brasileira, na atualidade, aparece permeada pelo crescente aumento do “empresariamento da educação”, o qual ocorre, principalmente, por duas vias: Uma delas é o aumento exponencial das instituições privadas de ensino superior, empresas que tornaram-se grandes monopólios e que coligem esforços para influenciar as políticas educacionais; Ainda, atuam tanto na captação de alunos para o ensino superior como também passaram a ter um “estranho” interesse pelo ensino médio particular, pelas graduações à distância e pelo âmbito editorial dos livros e apostilas didáticas. Muitas destas empresas privadas realizam parcerias com o setor público (geralmente com os municípios) os quais adquirem os materiais apostilados chamados de “sistemas privados de ensino”⁷, o que atinge diretamente a educação infantil na seara pública. Particularmente preocupante é que a venda não ocorre somente com as apostilas, mas, muitas vezes, estas empresas privadas tornam-se responsáveis pela formação dos professores no âmbito público, comercializando uma “cesta de serviços”, o que possibilita de forma mais eficaz a tentativa de inserir no âmbito público o viés empresarial.

A outra via, referente ao “empresariamento da educação”, é o crescente interesse dos grandes empresários de outros setores que não são ligados diretamente à educação, mas que, na atualidade, cumulam esforços para também influir no rumo das políticas educacionais, como é o caso do *Movimento Todos pela Educação*. Este movimento se autodenomina como uma instituição suprapartidária e independente e justifica a sua atuação como uma forma de “criar um senso de urgência para a melhoria da Educação Básica, por meio do relacionamento com a imprensa, da promoção e participação em eventos e da comunicação digital”. Ainda, atuam para promover a “mobilização de atores-chaves do país que podem impactar positivamente no avanço das políticas públicas prioritárias para a Educação Básica”⁸. Entre os mantenedores e apoiadores desse movimento encontram-se:

⁷ Esta aquisição de “sistema” privado de ensino refere-se a uma forma de parceria na qual o poder público adquire os chamados “sistemas de ensino”. Esses se constituem de simples somatória de produtos e serviços elaborados por instituições privadas de ensino que disputam o mercado educacional. Constatou-se, inclusive, a criação de órgãos específicos – alguns com tamanho e complexidade semelhantes ao de uma Secretaria de Educação – com o objetivo de vender às prefeituras municipais uma variedade de produtos, de maneira a atender todas as etapas de escolaridade que estejam sob a responsabilidade do município-cliente. Esta pesquisa sobre os “sistemas privados de ensino” foi realizada por Adrião et al. (2009).

⁸ Informações sobre o Movimento Todos pela Educação disponível no próprio site: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>> Acesso em: 07/07/2020.

Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Bradesco, Gol, Prisma Capital, Fundação Vale, Instituto Votorantin, Burger King, entre outros.

À primeira vista, parece haver um intenso interesse desses grupos na educação, principalmente, em propugnar políticas educacionais. Assim, a educação pública brasileira, no presente, aparece penetrada pelas recomendações oriundas de empresários, tanto daqueles provenientes dos grandes conglomerados educacionais como também daqueles empresários advindos de outros setores. Ademais, muitas dessas recomendações, com claras tendências empresariais, perpassam as recomendações do Banco Mundial. Esta relação entre empresários e políticas educacionais pode-se ser observada, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE)⁹, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o qual contou com “ativa” participação do *Todos Pela Educação*, conforme informações no site do próprio movimento¹⁰ e o qual traz em seu bojo muitas das recomendações do Banco Mundial e demais organismos internacionais.

Além disso, o movimento Todos pela Educação explicita no documento *Educação Já* diversas propostas para a Educação Básica. O documento inicial, lançado em setembro de 2018, apresentou sete (7) recomendações de políticas públicas baseadas em “evidências” e referenciadas no Plano Nacional de Educação (PNE). Essas, posteriormente, desdobraram-se em medidas específicas, detalhando o que precisava ser feito pelo poder público, como por exemplo, a indicação de realizar um projeto de educação em tempo integral, a qual foi concretizada por meio do Programa do Governo Federal das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, subjacente à Reforma do Ensino Médio¹¹. O MEC publicou em 9 de dezembro, no *Diário Oficial da União*, a portaria 2.116 de 6 de dezembro de 2019 que estabelece as novas regras para o Programa.

Ainda, os organismos internacionais ou multilaterais, como o Banco Mundial e FMI ligados à ONU (Organização das Nações Unidas) orientam para que os países

⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

¹⁰ Informações sobre a participação ativa do Movimento Todos pela Educação disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392> Acesso em: 24/09/2020.

¹¹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 22/10/2020.

em desenvolvimento¹² ofereçam educação pública às crianças e jovens, todavia, o Estado deve responsabilizar-se pela educação somente até o final do ensino fundamental. A educação nos países desenvolvidos teve importância ímpar para a melhoria da qualidade de vida social daquelas populações, assim como a expansão da ciência e da tecnologia. Contudo, isso não teria ocorrido sem a acumulação de capital pelas nações imperialistas nas colônias durante vários séculos de ocupação, além de políticas sociais de proteção e incentivo às populações mais carentes e com efetivação da garantia de direitos e de cidadania.

O esforço dos organismos internacionais para expandir a educação serve como uma forma de mitigar os problemas sociais ocasionados pela acumulação capitalista que produziu e, ainda produz, a pobreza e a miséria em todo o mundo. Também funciona como uma forma de doutrinação moral nas crianças e nos jovens com a finalidade de naturalizar a desigualdade e para que estes se autorresponsabilizem pela situação em que se encontram. Outro fator fundamental é a preparação profissional, a qual tem como objetivo precípua atender ao mercado de trabalho. A força de trabalho disponível em qualquer região do mundo favorece a expansão e a exploração de forma “mundializada”. Dessa forma, a aprendizagem e a escola se apresentam como uma panaceia para os problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do denominado “mercado global”.

Para que essas práticas tenham êxito o Banco Mundial institucionaliza políticas de alívio da pobreza que se expressam numa concepção de escola como

¹² Neste estudo utiliza-se os termos países desenvolvidos, países em desenvolvimento, subdesenvolvidos; países centrais, países periféricos, etc., não, necessariamente, há uma opção por um dos termos, pois, não estende-se o sentido desses conforme as teorias desenvolvimentistas, as quais utilizam-se da teoria do capital humano para mascarar a questão do imperialismo; dissemina-se, assim, por meio dessa concepção o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata de modernização, na qual o recursos humanos “qualificados” (capital humano) desempenha papel fundamental. A ideia de desenvolvimento, nesta perspectiva, sustenta a concepção linear de desenvolvimento, sedimentando a ideia de que o subdesenvolvimento pode levar ao desenvolvimento, esta linearidade dependeria unicamente de um esforço de modernização dos países subdesenvolvidos. Ao contrário, nesta pesquisa, defende-se que há um movimento despótico nas relações imperialistas, mediado pela lei do desenvolvimento desigual e combinado, conforme analisam Trotsky e Lênin, pautados em Marx. Logo, a partir do momento em que compreende-se a lei do desenvolvimento desigual e combinado, concebe-se que “as relações entre diferentes nações dependem do ponto até onde cada uma delas tenha desenvolvido suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno [...] mas não apenas a relação de uma nação com a outra, como também toda a estrutura interna dessa mesma nação depende do nível de desenvolvimento de sua produção e de seu intercâmbio interno e externo. O ponto de desenvolvimento de uma nação é mostrado de modo mais claro pelo grau de desenvolvimento da divisão do trabalho” (MARX, 2007, p. 89). Nesse sentido, independe do termo utilizado, o importante é destacar que desenvolvimento e subdesenvolvimento perpassam pela compreensão das relações econômicas e de poder no que tange ao imperialismo.

lugar de acolhimento e proteção social. “Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

Ademais, nas orientações do BM quanto à educação há uma clara defesa da centralidade do pensamento e das práticas empresariais no âmbito da educação pública. Entre as concepções, pode-se destacar a questão da gestão, da qualidade, da eficiência, da concorrência entre as escolas e entre os próprios professores. Quanto às práticas, pode-se elencar a chamada “gestão escolar autônoma e responsável”, isto é, proporcionar autonomia administrativa, financeira e pedagógica às escolas, que passam a ser responsabilizadas pelas possíveis falhas e ineficiência; Currículo priorizando as “habilidades fundamentais”, ou seja, nesse discurso há um claro predomínio das disciplinas de língua portuguesa e matemática, as quais tem como uma das funções preparar o indivíduo para “concorrer” nos processos de avaliações em larga escala, as quais passaram a moldar as intervenções pedagógicas; Os professores que atingem as chamadas “metas de aprendizagem” são incentivados financeiramente, assim, recebem um “aumento de salário”, um bônus na verdade, quando às suas respectivas disciplinas e turmas atingem um índice desejado nas avaliações.

Dessa forma, há um controle dos resultados da educação por meio, principalmente, da incisiva ênfase nos sistemas de Avaliação em Larga Escala para a escola pública brasileira. Há um verdadeiro *ranking* entre as escolas, pautados, em alguns Estados pelos sistemas de prêmios aos professores. A educação aparece orientada por números, índices que tem como base, na maioria das vezes, as recomendações dos organismos internacionais, principalmente, do Banco Mundial.

É fundamental compreender que os organismos internacionais são controlados pelo capital internacional imperialista, assim, suas políticas e práticas não se distanciam dos interesses privatistas e de diminuição das funções sociais do Estado no âmbito social. Por trás da aparente política de desenvolvimento educacional para todos, existe o desejo de destruir o que foi conquistado pelos subalternos e colocar em seu lugar um modelo de educação que atenda, econômica e ideologicamente, aos interesses da burguesia mundial. “As promessas das opções neoliberais e neoconservadoras escondem muito mais do que dizem e prometem com suas análises interesseiras e fraudulentas” (SANTOMÉ, 2003, p. 11).

As empresas são utilizadas como modelo gerencial para as políticas públicas educacionais nas suas várias instâncias, desde o Governo Federal até a direção das escolas. De acordo com Santomé (2003), por um lado, sob a aparência de medidas meramente técnicas, soluções privatizantes e falsamente autônomas produzem efeitos perversos nas condições de vida dos subalternos. Por outro lado, para se eximir da ausência de investimentos e de melhorias na educação pública, descarregam responsabilidades excessivas sob os professores.

Os ataques ininterruptos à escola pública são oriundos de muitas frentes, mas principalmente, advém das políticas do próprio Estado com a diminuição das políticas públicas voltadas à educação consubstanciadas nos argumentos de que esta é ineficiente e deve seguir os ditames do mercado. Recentemente, ocorreu corte nos “gastos” do Estado com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o novo regime fiscal e trata de uma limitação ao crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos. Essa medida é decorrente das concepções segundo as quais a intervenção do Estado no âmbito social é o problema, isto é, o Estado deve ser mínimo para o social e máximo para o capital (NETTO, 2010).

Esta é a aparência da educação pública atualmente: Há incessantes ataques e ela torna-se um alvo ainda maior quando ocorrem as comparações entre as escolas públicas e privadas. À medida que os índices oriundos das testagens do sistema de Avaliação em Larga Escala, no que tange à escola pública, não são atrativos (principalmente pela falta de investimentos do Estado) os argumentos em torno da sua precariedade e da sua falta de eficiência são propalados pelos ideólogos do chamado neoliberalismo, o qual, nesta pesquisa, é compreendido como uma fase do imperialismo¹³. A tendência, com a defesa desses argumentos e com a concretização da reforma empresarial na educação, é de que os investimentos públicos diminuam ainda mais.

É neste contexto de constantes ataques à escola pública, chamada pelos ideólogos do capital de ineficiente, que esta tese se justifica; a sua relevância consiste em desvelar os interesses imperialistas em relação à educação pública e

¹³ “[...] A melhor categoria para expressar a atual fase das relações capitalistas entre diferentes povos e nações certamente não é globalização, mas imperialismo. As melhores categorias que expressam a forma de organização capitalista nesta fase não são mercado ou concorrência, mas concentração e monopolização [...]” (LOMBARDI, 2003, p. 10).

compreender quais são os principais instrumentos utilizados pelo capital imperialista para propugnar uma reforma empresarial da educação pública, conformando-a ao seu ideário. A originalidade da pesquisa advém do fato de considerar as reformas empresariais da educação pública no Brasil como um reflexo do imperialismo, pautado pela ingerência do Banco Mundial, capitaneado pelos EUA. A importância de compreender estas questões incide sobre o fato de que o esclarecimento fortalece a luta. Dessa forma, é a partir do conhecimento do real, das contradições presentes no concreto, que a classe trabalhadora pode se organizar para combater o ideário e as ações da classe burguesa.

Portanto, é a partir da análise das contradições presentes no real, com a finalidade de compreender a essência e não apenas a aparência (Metáfora da Máscara e do rosto) que o título da pesquisa se insere. Ademais, Gramsci escreveu em seu texto *Sotto la Mole*, de 1916, que conhecemos, cotidianamente, somente a máscara da vida e nos esforçamos para arrancá-la e identificar o rosto que ela esconde. “A máscara destes dias é também ela branca, pálida, inexpressiva. Mas passam os dias desoladores e aparece a face radiosa da verdade, da realidade” (GRAMSCI, 1975, p. 280-281). Atualmente, a máscara dos nossos dias “é também ela branca, pálida, inexpressiva” no que tange ao momento político, econômico e social. Vive-se tempos desoladores e avassaladores para a educação escolar pública, a qual sofre constantes ataques oriundos do capital, com a finalidade de solapar as suas bases. Por conseguinte, esta pesquisa objetiva retirar o véu que esconde as relações entre os referidos elementos e revelar a sua face oculta, afastar a máscara que encobre os interesses do capital imperialista.

O objeto de pesquisa refere-se aos instrumentos utilizados pelo imperialismo para conduzir a reforma empresarial da educação pública no Brasil, com a finalidade de conformá-la aos seus ideais. Estes instrumentos são entendidos nesta pesquisa como as recomendações do Banco Mundial, representante direto do imperialismo, o qual orienta os países periféricos, principalmente, por meio de emissão de relatórios técnicos. Estas recomendações coligem com as políticas educacionais em curso no Brasil a partir da década de 1990, mas intensificam-se e aparecem mais visíveis doravante as disputas entre os profissionais da educação comprometidos com uma educação de qualidade e os empresários de diversos setores em torno do Plano Nacional de Educação de 2014.

A questão do objeto de pesquisa¹⁴, desse modo, perpassa pela defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade. A escolha do objeto é resultado de uma opção político-ideológica que concebe a seara educacional como mediada pelo seu contexto histórico e pelas disputas oriundas de dois projetos de sociedade, uma sociedade burguesa, aliada ao capital imperialista e uma sociedade pautada pelos “interesses da classe trabalhadora”¹⁵.

Logo, a questão central deste estudo é: Quais ou qual o(s) são o(s) instrumento(s) utilizados pelo imperialismo para condicionar a reforma empresarial da educação pública no Brasil no período de 2014 a 2020? A partir dessa problemática, delineou-se os seguintes objetivos: Entender o imperialismo enquanto uma fase superior do capitalismo, conforme a análise clássica de Lênin; Apreender o período da década de 1970 até a atualidade como a exacerbação do imperialismo clássico; Desvelar como se expandem os conglomerados da seara educacional e o fenômeno do empresariamento da educação, relacionados com a ideologia dominante do imperialismo e como estes elementos perpassam as políticas educacionais; Investigar as prescrições dos organismos internacionais no que tange às políticas educacionais no Brasil, principalmente do Banco Mundial, como representante do imperialismo. Ademais, revelar como estes elementos estão

¹⁴ O meu interesse pela pesquisa decorre dos debates no âmbito dos grupos de pesquisas do qual participo, Estado e Políticas Educacionais e Educação Repressiva: as várias faces da repressão na formação da sociedade, ambos coordenados pela professora Dra. Anita Helena Schlesener (UTP). Os debates são oriundos das leituras dos textos de Marx e de Gramsci; O foco principal é a educação e sua intrínseca relação com o capitalismo. Além disso, há muito tempo estudo sobre Marx e autores marxistas, os quais tive contato com seus textos e ideias desde a adolescência quando me deparei com a concepção marxista por intermédio dos autores clássicos da literatura universal; assim, passei a me interessar e pesquisar sobre estas ideias. A graduação em História, aliás cursada em universidade pública, ampliou o meu interesse pelo tema; Posteriormente, o mestrado em Ciências Sociais (UEL) me possibilitou estudar a questão da educação pela perspectiva marxista, principalmente por meio das obras de Antonio Gramsci; A minha defesa em relação a educação pública, ainda no modo de produção capitalista, visa alcançar os objetivos propostos por Gramsci, ou seja, da possibilidade de contribuição da educação formal, a qual pode permitir em seu interior, até certo ponto e considerando as suas contradições, a formação da contra-hegemonia da classe trabalhadora. Devido à minha consciência enquanto classe subalterna, defendo assim a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, pois, ela é essencial para a classe trabalhadora; em seu interior, nos interstícios da ideologia dominante, pode-se desenvolver a consciência de classe e entender as contradições que a perpassam; Ademais, pelo acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, a classe subalterna pode se apropriar dos conhecimentos eruditos, como por exemplo, arte, história, geografia, música, etc. dos quais não teria acesso de outra forma que não fosse por meio da escola pública; diferentemente da classe dominante, a classe trabalhadora, em sua maior parte, não possui condições de viajar e conhecer as obras de arte, os lugares históricos, outras paisagens e etnias. À medida que observo a realidade da escola pública neste momento, atacada pela reforma empresarial, entendo que é necessário desvendar as contradições e ideologias que perpassam esse tema.

¹⁵ É a sua libertação enquanto classe oprimida, o que implica, necessariamente a criação de uma nova sociedade (MARX, 2009, p. 191).

imbricados nas políticas do neoliberalismo (fase do imperialismo), as quais têm como finalidade precípua levar à agonia da educação pública, laica, gratuita e de qualidade; subjugando-a à reforma empresarial para, finalmente, levá-la à privatização.

Isto posto, para incorrer em tal análise e dar conta da abrangência que envolve o tema, algumas proposições metodológicas fazem-se necessárias ao apreender o contexto educacional. Parte-se, portanto, da premissa de que os homens são produzidos a partir das suas relações sociais, mediadas pelo modo de produção da sociedade capitalista. Desse modo, entende-se que não é possível compreender as múltiplas determinações em torno dos instrumentos utilizados pelo imperialismo para conduzir a reforma empresarial da educação pública no Brasil, sem empreender a apreensão do modo de produção capitalista, pois, a educação "se enraíza nas relações materiais de vida", assim como "as relações jurídicas e políticas correspondem à superestrutura da sociedade", a educação também corresponde a formas sociais determinadas porque "o modo de produção da vida material condiciona o processo geral da vida social, política e espiritual" (MARX, 1996, p. 51). Ou, ainda, de forma mais clara:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1996, p. 52).

Considera-se, a partir da apreensão do método dialético proposto por Karl Marx, que nenhum fenômeno pode ser compreendido quando observado isoladamente e fora dos fenômenos que o circundam. Porém, a categoria da totalidade não é idealista, mas é estruturada no sentido de "que as relações ocultas e invisíveis entre os elementos do todo constituem leis de totalidades distintas das propriedades dos elementos" (LOWY, 1978, p. 98). A totalidade é sempre uma estrutura histórica. É com essa perspectiva que Rosa Luxemburgo salientou que Marx pode decifrar os hieróglifos do capitalismo de um ponto de vista histórico (LUXEMBURGO, 1947, p. 55). A referência à totalidade é, desse modo, sempre uma

referência ao processo histórico como perspectiva que considera e apreende a realidade como uma fase do desenvolvimento histórico. Lênin (1960), por seu turno, assinalou que a dialética exige que um fenômeno social seja estudado sob todos os seus aspectos, por meio do seu desenvolvimento e que a aparência, o aspecto exterior, seja reconduzido às forças motrizes essenciais, ao desenvolvimento das forças produtivas e à luta das classes sociais.

Pondera-se que em todas as formas de sociedade encontra-se uma produção determinada, cuja importância “[...] é uma luz universal de que se embebedam todas as cores e que as modifica em sua particularidade. É um éter especial, que determina o peso específico de todas as coisas, emprestando relevo ao seu modo de ser” (MARX, 1996, p. 44). Logo, na sociedade burguesa, em que predomina o capital, o que prevalece é o elemento produzido social e historicamente. “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. Deve constituir o ponto inicial e o ponto final” (MARX, 1996, p. 45) de qualquer análise, depois, deve-se considerar os elementos “[...] particularmente um e outro, deve-se estudar a sua relação recíproca” (MARX, 1996, p. 45).

Por conseguinte, é imperativo abordar sobre a fase superior do capitalismo, o imperialismo, não apenas como uma teoria clássica, adstrita a meados do século XX, mas como uma teoria atual que contribui para desvelar as relações contemporâneas entre o capital e os Estados e a ingerência desses (ou de seus representantes como o FMI e BM) nas políticas educacionais hodiernas.

Como técnica de pesquisa utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental¹⁶ e no que tange ao método de exposição desta pesquisa, esta foi organizada em três capítulos dispostos da seguinte forma: O primeiro capítulo, com base nas categorias totalidade, modo de produção, imperialismo e contradição versa sobre o imperialismo como uma fase avançada do capitalismo. Tem como aporte principal a obra *O Imperialismo: fase superior do capitalismo* escrita em 1916 por Lênin. Analisa-se as teorizações sobre o tema realizada por ele e por outros autores, os quais observaram, no início do século XX, que as expansões militares e econômicas dos países mais ricos da Europa transformaram o mundo e as tradicionais características concorrenciais existentes na sociedade capitalista, principalmente, como a ascensão do “rentismo parasitário”. Considera-se que o

¹⁶ Pesquisa documental, pois, teve como base alguns documentos oriundos do Banco Mundial e da legislação brasileira no âmbito das políticas educacionais.

imperialismo ainda perdura e, de forma muito mais perversa, exacerbou as características elencadas por Lênin.

Relaciona-se a lei do desenvolvimento desigual e combinado (Trotsky e Lênin) ao imperialismo, pois, o atraso do desenvolvimento moderno de produção nos países periféricos os obrigou a aceitar o ingresso das corporações imperialistas para explorarem suas riquezas. Para que certos países tenham uma burguesia altamente capitalizada e com qualidade de vida para o restante da sua sociedade, faz-se necessário a exploração de outros povos. Ao invés de levar à autonomia, o imperialismo leva à dependência.

Nessa perspectiva, analisou-se o Brasil enquanto um país que possui um desenvolvimento desigual e combinado, desde a colônia até o presente. Utilizou-se para esta análise, principalmente, os seguintes autores, tais como: Trotsky, Nelson Werneck Sodré, Francisco Oliveira, Ricardo Antunes, Boito Júnior, Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes. Constata-se que, embora com alterações no plano da aparência, a essência de cada traço fundamental do imperialismo continua a mesma e afetará, sobremaneira, as políticas educacionais, conforme analisado nos capítulos posteriores.

O segundo capítulo tem como escopo desvendar a relação entre as políticas imperialistas (chamadas por alguns autores como políticas neoliberais) e a atuação do Banco Mundial no que tange ao crescente fortalecimento das grandes corporações do âmbito educacional, desencadeando o fenômeno do ensino superior privado e dos grandes conglomerados. Para tanto, a partir das categorias totalidade, imperialismo, ideologia, hegemonia e intelectuais, tratou-se do contexto geral no qual se desenvolveram os germens da mercantilização do ensino superior privado das grandes corporações educacionais e das relações entre estes elementos com as recomendações do Banco Mundial na década de 1990. Entende-se, nesta pesquisa, a partir da categoria totalidade, por mais que a baliza temporal seja a partir de 2014, há a necessidade de retomar elementos anteriores a esse período, pois, pretende-se “obter uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1983, p. 27).

Nesse sentido, retomou-se as análises históricas e econômicas sobre o período após a Segunda Guerra, a ascensão dos EUA como potência hegemônica e, posteriormente, abordou-se a própria crise do capitalismo na década de 1970 e as

tentativas da burguesia dos países imperialistas para alcançar o acúmulo de capital por meio de políticas econômicas denominadas de neoliberais, as quais entende-se nesta pesquisa como políticas imperialistas. Também se debate sobre os movimentos de maio de 1968 e a resposta a estes pelos intelectuais orgânicos ao capital, consubstanciando-se na teoria pós-moderna.

Ainda, a partir dos autores principais, Hobsbawm, José Paulo Netto, Gorender, Ricardo Antunes, Arrighi, Chesnais, Bresser-Perira, Frigotto, Leher, Cury e Sader, investigou-se a relação do Banco Mundial com as políticas oriundas da Reforma de Estado no Brasil, na década de 1990, e as políticas educacionais. Para finalizar o capítulo, empreende-se a análise sobre o fenômeno denominado de empresariamento da educação no Brasil, o qual ocorre pela incidência de empresários, inclusive de outros setores que não são essencialmente educacionais, e pelo influxo das orientações do BM, as quais perpassam pela concepção da teoria do capital humano na seara educacional. Abordou-se, a partir disso, como esses elementos se relacionam com o projeto de reforma empresarial, a qual está em curso na educação pública brasileira sob a chancela do imperialismo, tema que será explorado no terceiro capítulo.

O terceiro capítulo explicita, por meio das seguintes categorias: totalidade, imperialismo, ideologia, hegemonia, intelectuais, contradição e relação de forças a aparência de neutralidade que emana no que se refere à ingerência do Banco Mundial nos aspectos fundamentais para o controle imperialista. Analisa-se as recomendações atuais e influências do BM na educação, principalmente, no que se refere ao projeto de reforma empresarial da educação brasileira, o qual pode ser vislumbrado nos seguintes documentos: Relatório do BM, Ajuste Justo, de 2017; Relatório do Banco Mundial sobre Sobral, de 2020; Ata de reunião dos integrantes do MEC de 2020; Programa do governo do estado do Paraná para as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e o Programa do governo do estado do Paraná para as escolas militarizadas. Ainda, para finalizar, reflete-se sobre como pode-se utilizar as categorias contradição e hegemonia como instrumento de luta no âmbito da educação pública em prol da classe trabalhadora. Para este capítulo, destacou-se alguns autores principais: Marx, Gramsci, Lênin, Frigotto, Saviani, Leher, Ravitch, Freitas e Laval.

A seleção dos documentos para análise, ocorreu pelo critério de relevância aos objetivos da pesquisa, assim, por exemplo, o documento do Banco Mundial

Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1991 (analisado no capítulo dois) é importante, pois, nesse pode-se visualizar as proposições do BM aos países periféricos e, muitas das quais, foram tangenciadas pela Reforma do Estado no Brasil na década de 1990 e influenciaram sobremaneira a educação pública brasileira. No Documento do BM, *Ajuste Justo*, de 2017 (analisado no capítulo três), é possível identificar a continuação das reformas propostas, muitas propugnadas desde o Consenso de Washington para adequar os países periféricos à perspectiva do empresariado e, ainda, fazer *jus* aos interesses do capital imperialista. O Relatório do BM sobre Sobral, de 2020 e a Ata de reunião dos integrantes do MEC, também datada de 2020 (dispostos no capítulo três), fazem referências as recomendações do BM e de seus empréstimos para a reforma do ensino médio no Brasil e para o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, no estado do Paraná, do qual utilizou-se a matriz curricular (disposta no capítulo três). Ademais, muitas recomendações do BM também podem ser visualizadas por meio da análise da matriz curricular do Programa do governo do estado do Paraná para as escolas militarizadas.

Por meio da análise dos referidos documentos aborda-se sobre a utilização da avaliação em larga escala para o projeto de reforma empresarial, da ênfase na gestão descentralizada e autônoma, no currículo que prioriza as “habilidades fundamentais” e na “motivação/premiação” aos professores. Estes elementos pautam a defesa do Banco Mundial em torno de uma ampla reforma, de caráter empresarial, na educação brasileira.

Aventa-se como o projeto da reforma empresarial na educação pública aduz as formas de dominação imperialista, traduzindo-se nas condicionalidades e recomendações do Banco Mundial, as quais são reproduzidas, parcialmente ou até mesmo na íntegra, nas políticas educacionais no Brasil. Considera-se que a reforma empresarial em curso pode se significativa para acelerar “a guerra anunciada contra a educação pública” no âmbito do imperialismo. Para finalizar, refletiu-se sobre como pode-se construir um projeto de educação que possa se contrapor a hegemonia burguesa e que seja profícuo para a classe trabalhadora.

Assim, esta pesquisa é relevante no sentido de explicitar os interesses e os instrumentos da burguesia imperialista em torno da educação pública. Mediante a retirada da máscara que encobre o rosto, afasta-se a aparência e busca-se captar o movimento do real, “a síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1996, p. 39).

Para mais, salienta-se que a defesa pela escola pública, laica, gratuita e de qualidade faz parte de uma luta mais vasta, pois, esta não está dissociada de uma perspectiva mais ampla de transformação social radical.

Ademais, defende-se que a luta pela escola pública perpassa pela luta política, conforme salienta Marx (2009, p. 192), “não se diga que o movimento social exclui o movimento político. Não há, jamais, movimento político que não seja, ao mesmo tempo, social”. A luta política decorre da defesa dos interesses da classe trabalhadora que, em última instância, referem-se à sua “libertação enquanto classe laboriosa, abolindo, assim, toda classe” (MARX, 2009, p. 191). Sustenta-se, de acordo com Lowy (1978) que na práxis revolucionária a mudança das circunstâncias coincide com a mudança (subjativa) dos homens. É na prática direta da luta de classes, “é o combate ou a morte” como salienta Marx (2009, p. 192), que possibilita despertar o sentimento e a consciência de classe dos trabalhadores.

1. O IMPERIALISMO: A FASE MAIS AVANÇADA DO CAPITALISMO

Considera-se, inicialmente, como já apontado na introdução, que esta pesquisa parte do método do materialismo histórico e que, portanto, utilizar-se-á de algumas categorias analíticas, filiadas à tradição marxista, para analisar a educação no âmbito das relações contraditórias. Nessa perspectiva, a educação e as políticas educacionais são concebidas na sua unidade dialética com a totalidade, ou seja, a educação é compreendida no seio das relações sociais, as quais, de acordo com Cury (1983, p. 67) “são relações econômicas (pela apropriação da mais-valia), são relações políticas (gestão hegemônica da mais-valia) e são ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato)”.

Nesse sentido, entende-se como contraproducente abordar a educação e as políticas educacionais sem relacioná-las com as condições em que os homens produzem e definem as relações sociais de produção. Ora, é imprudente, pois, ao analisar a educação como um fenômeno separado da materialidade de outros fenômenos sociais não se consegue captar o real, o concreto e o contraditório, mas apenas contribui-se, desse modo, para a dissimulação do real.

É a partir das categorias totalidade, modo de produção, imperialismo e contradição que este capítulo objetiva compreender a realidade concreta, pois, entende-se que esta compreensão é condição *sine qua non* para desvelar os interesses que perpassam as políticas educacionais em curso no Brasil e as quais estão sob a égide do Banco Mundial. O imperialismo, apesar de surgido há mais de um século, ainda busca manter o seu controle sobre todos os aspectos da vida humana, inclusive da educação.

Observa-se, no momento atual, megafusões de bancos, indústrias e empresas. Há uma articulação entre a economia dos países centrais do capitalismo e os países periféricos, os quais, apesar de haver um discurso sobre a necessidade de manter total liberdade de mercado, na prática imperam diferentes formas de proteção dos interesses de mercado, pois, a economia “globalizada” não leva ao nivelamento entre os países e nem à redistribuição de riquezas. Pelo contrário, os investimentos internacionais são cada vez mais direcionados para países considerados economicamente viáveis, concentrando ainda mais a riqueza. E aos países periféricos do capitalismo recaem as prescrições das medidas necessárias para a consolidação do que os ideólogos do capital denominam de neoliberalismo, o

qual não é nada mais do que uma nova fase do próprio imperialismo e descrito por Lênin como a fase superior do modo de produção capitalista. Portanto, nesta senda, a partir das categorias citadas acima, este capítulo tem como escopo desvelar as “múltiplas determinações” que perpassam o modo de produção capitalista na sua fase imperialista e, somente após este entendimento, poder-se-á realmente entender como a educação será tangenciada pelo Banco Mundial e pelo projeto de reforma empresarial da educação pública, conforme será aprofundado nos capítulos subsequentes a este.

1.1 AS DUAS FACES CONTRAPOSTAS DO MITO DE *JANUS*: O IMPERIALISMO COMO A NOVA FASE DO CAPITALISMO

No final do século XIX alguns autores observaram que o capitalismo entrava em uma nova fase, que as expansões militares e econômicas dos países mais ricos da Europa transformaram o mundo e as tradicionais características concorrenciais existentes na sociedade capitalista. Essa fase foi intitulada como imperialismo.

Comumente, o termo Imperialismo é utilizado pela esquerda como um conceito para se referir à opressão e dominação dos países ricos sobre os países empobrecidos e dominados. Com efeito, de todos os conceitos da teoria marxista, o imperialismo talvez seja o que é usado mais ecleticamente. Também é utilizado como expressão da “relação econômica e política entre os países capitalistas adiantados e países atrasados” (BOTTOMORE, 2001, p. 187). Para Bottomore (2001), com base na perspectiva de Lênin, resumidamente, o imperialismo refere-se ao processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista. A teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto do mercado mundial decorrente dessa acumulação.

Logo, pode-se afirmar que o imperialismo clássico, aquele descrito por Lênin, é o controle da economia global obtida pelo capitalismo no final do século XIX e meados do século XX. É a fase do capital, na qual ocorre a fusão dos bancos com as corporações industriais que avançam sobre o mercado e a produção mundial. Desse modo, impõem uma organização econômica planetária dominada por um consórcio de grandes oligopólios financeiros das nações mais ricas. Assim como o

mito romano de *Janus*¹⁷, portador de duas faces contrapostas, situado no limiar entre o passado e o futuro, o imperialismo, como a nova fase do capitalismo, baliza o momento de transição entre o período de livre concorrência e as crises de 1873, 1890 e 1903, as quais marcaram os instantes de crescimento nos negócios e nas trocas que levaram a maior concentração e centralização dos capitais, como uma forma de sobrepujar as crises. Essa transição contribuiu para o surgimento dos monopólios, exportação de capitais e disputas das nações por novos mercados. Da mesma forma que *Janus*, o imperialismo não mantém o seu olhar preso ao passado, porém, olha o passado visando ultrapassá-lo, superá-lo, em busca de novas formas de expansão.

Vladimir Ilyich Ulyanov, comandante da Rússia Soviética, mundialmente conhecido pelo seu pseudônimo de clandestinidade: Lênin, produziu importante obra na qual explica o desenvolvimento do capitalismo até a sua última fase, isto é, o imperialismo. O principal líder da Revolução Russa e, posteriormente, comandante da URSS entre os anos de 1917 até o final de 1922, escreveu a obra “O Imperialismo: fase superior do capitalismo” em 1916. O trabalho analisou as características do capitalismo em sua época, assim como constatou o surgimento do imperialismo devido ao surgimento dos monopólios, exportação de capitais, disputa das nações por novos mercados. Ainda, observou que o capitalismo concorrencial foi superado pelo capitalismo monopolista. O capitalismo industrial é sobrepujado pelo capitalismo financeiro. Portanto, chegou na última fase de sua existência e terá dificuldade para se reconstruir e será superado pelo socialismo. Lênin não teria conseguido chegar a sua teorização nessa obra sem antes conhecer outros autores que, de diferentes modos, contribuíram para a sua elaboração final. Desse modo, abordar-se-á alguns desses autores.

Apesar dos grandes monopólios estarem ausente em meados do século XIX, Marx e Engels, na obra “Manifesto Comunista” (2010, p. 43), já haviam percebido a crescente exploração mundial pela burguesia ao asseverar que: “Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao

¹⁷Na mitologia romana, *Jano* ou *Janus* é a divindade bifronte, deus ambivalente de dois rostos contrapostos, de origem indo-europeia, um dos deuses mais antigos de Roma. “Deus dos deuses, criador bonacheirão, transformou-se em deus das transições e das passagens, assinalando a evolução do passado para o futuro, de um estado a outro, de uma visão a outra, de um universo a outro, deus das portas [...] Guardiã das portas, que ele abre e fecha [...]. O seu duplo rosto significa que ele vigia tanto as entradas como as saídas, que ele tanto olha para o interior como para o exterior, para direita e para a esquerda, para a frente e para trás, para cima e para baixo, a favor e contra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1997, p. 382).

consumo em todos os países”, desse modo, já haviam constatado que existia um processo de internacionalizado da produção.

Logo, a burguesia, para manter a sua sobrevivência, precisa tornar a dinamizar os instrumentos de produção e, conseqüentemente, as relações sociais. Essa mudança distingue a época burguesa de todas as precedentes, dissolvem-se todas as relações sociais antigas. Assim, “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX; ENGELS, 2010, p. 43).

Para ampliar, constantemente, os novos mercados mundiais, a burguesia europeia procurou transformar as culturas de outros países para que esses se adequassem às produções de suas indústrias. Assim, novas necessidades de consumo surgem, conseqüentemente, a ampliação das mercadorias da Europa ganham mais espaços. “Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas mais diversos” (MARX; ENGELS, 2010, p. 43).

Por mais de trinta anos, Marx e Engels desenvolveram vários trabalhos para explicar o funcionamento do capitalismo, além das suas atuações políticas para organizar os trabalhadores no âmbito mundial. Na obra “O Capital”, Marx procurou entender a acumulação do capital, da exploração da mais-valia, do lucro, do surgimento do capital financeiro, comércio colonial, etc. Nesse período, o capitalismo monopolizou-se. Porém, Marx não deixou de observar essas transformações. Apesar de sua saúde debilitada, o problema sobre o imperialismo não lhe passou despercebido.

Em 19 de Fevereiro de 1881 Karl Marx escreveu uma carta ao Nikolai Danielson que vivia em São Petersburgo, na Rússia. Trata-se de uma carta que, apesar de Karl Marx não tratar diretamente do assunto, já começava a ficar claro para ele que a dinâmica do capitalismo se alterava nesse momento histórico e que a extração de capital das colônias passava por um aprofundamento não observado por ele anteriormente.

Na Índia, graves complicações, se não mesmo uma explosão geral, aguardam o governo britânico. O que os ingleses tomam deles anualmente na forma de renda, dividendos por ferrovias inúteis para os indianos,

pensões para o pessoal do serviço militar e civil, para o Afeganistão e outras guerras, etc, – o que tomam deles sem qualquer equivalente e sem considerar aquilo de que anualmente se apropriam dentro da Índia, mencionando apenas o valor das commodities que os indianos gratuitamente e anualmente têm de enviar para a Inglaterra – tudo isto representa mais do que a soma total do rendimento de sessenta milhões de trabalhadores agrícolas e industriais da Índia! Isto é um processo hemorrágico, com uma vingança! Os anos de fome estão a pressionar uns contra os outros e em dimensões até agora ainda não suspeitadas na Europa! (MARX, 1999, p. 252).

Patnaik (2017) assevera a importância da carta, pois, acima de tudo, é a primeira vez em que Marx menciona a "drenagem do excedente" da Índia para a Grã-Bretanha ou, mais generalizadamente, do terceiro mundo para as metrópoles. O fato de que o capital metropolitano procura mercados por todo o mundo e, por essa razão, derruba as "muralhas da China" de todas as sociedades, até então isoladas, é que há um impulso imperialista subjacente à busca de mercados por todo o terceiro mundo. A correspondência demonstra um aprofundamento da concepção de Marx sobre o papel do colonialismo nesse momento, pois, vai além do que ele havia percebido sobre acumulação primitiva de capital em outras obras.

Com o imperialismo, ocorre uma acentuada exploração das classes trabalhadoras. Além da apropriação "em casa", existem trabalhadores explorados pelo capital metropolitano (PATNAIK, 2017). Marx também reconhece que a dimensão de expropriação da burguesia europeia sobre os trabalhadores na Índia é de profundidade muito superior ao que já ocorreu na Europa. Dessa forma, a dinâmica do capitalismo metropolitano tem outra estrutura, diferente daquela observada por ele no mundo europeu.

Marx e Engels já haviam notado a importância das colônias europeias para a formação do capital primitivo, somente não conseguiram alcançar o aprofundamento da monopolização do capitalismo, fator fundamental para compreender o desenvolvimento do imperialismo. No último quartel do século XIX, diferentes tipos de capitais intensificaram suas fusões. Dessa forma, alguns pensadores começam a perceber essas mudanças e procuram compreendê-las sob um viés teórico. Segundo Marcos Del Roio (2007), dois desses autores transmitiram ideias de cunho reformista: John A. Hobson e Rudolf Hilferding.

O primeiro desses autores, John A. Hobson, escreve em 1902 a obra *Imperialismo: um estudo*, na qual criticou as guerras imperialistas conduzidas pelo Império Britânico sobre a África do Sul e a China. Hobson defendia que o

imperialismo seria a disputa de territórios para a efetivação de mercados para a venda de mercadorias excedentes nos países industrializados. Como o consumo era baixo nos países industrializados, devido à concentração de riquezas, que gerava um baixo poder aquisitivo dos trabalhadores, este consumo baixo determinaria as invasões em outros continentes para garantir matéria prima e consumo dos produtos europeus. Na sua perspectiva, isso tudo poderia ser alterado com a redistribuição do capital interno, principalmente o especulativo e rentista.

Rudolf Hilferding, publicou em 1910 a obra *O capital financeiro*. Segundo Del Roio (2007), a principal contribuição desse autor foi a sua percepção sobre o surgimento dos cartéis e trustes nesse momento histórico. Hilferding entendeu que o capital bancário estava absorvendo o capital industrial. Assim, surge o capital financeiro, que é a fusão do capital industrial em processo de concentração e centralização com o capital bancário.

Para Hilferding (1985), o surgimento do capital financeiro é próprio do capitalismo monopolista. Devido ao montante de recursos disponíveis ao capital produtivo, o capital bancário acaba ganhando força sobre o primeiro. Deste modo, os bancos concentram capital quando ofertam créditos, que ao retornarem, acompanham com o lucro. O capital industrial torna-se dependente do capital bancário, os quais acabam se associando. Com efeito, o capital financeiro surge a partir do controle dos bancos na atividade produtiva (HILFERDING, 1985).

Outra contribuição desse autor foi detectar que os capitalistas e o Estado nos países imperialistas formam uma frente unida para disputar o mercado mundial. O Estado é completamente apropriado para resguardar os interesses do capital financeiro. O capital financeiro, para garantir sua expansão territorial, precisa do Estado, com todas as suas forças militares, para garantir mercados e matérias primas em outros continentes.

Necessita, em definitivo, de um Estado forte que faça valer seus interesses financeiros no exterior, que entregue seu poder político para extorquir dos Estados menores vantajosos contratos de fornecimento e tratados comerciais. Um Estado que possa intervir em toda parte do mundo para converter o mundo inteiro em área de investimento para seu capital financeiro. O capital financeiro precisa de um Estado suficientemente forte para praticar uma política de expansão e poder incorporar novas colônias (HILFERDING, 1985, p. 314).

Logo, o poder político do Estado torna-se um “escritório da burguesia” mais do que nunca, corroborando com a tese de Marx e Engels, na obra o Manifesto do Partido Comunista. A burguesia, ao controlar o Estado, consegue reunir todas as suas forças para expandir seus lucros, assim como obter proteção tarifária para aumentar os ganhos dos monopólios. Hilferding (1985) observa que a burguesia financeira precisa do Estado para lhe assegurar o mercado interno mediante a política aduaneira e de tarifa, que devem facilitar a conquista de mercados estrangeiros. “Precisa de um Estado politicamente poderoso que, na sua política comercial, não tenha necessidade de respeitar os interesses opostos de outros Estados” (HILFERDING, 1985, 314).

A relação entre a burguesia financeira e o Estado, nas nações imperialistas, torna-se tão entrelaçada que, de forma aparente, somente é percebida as ações dos países, desconsiderando a participação burguesa no controle político. Nesse sentido, a burguesia necessita do controle político do Estado para conseguir toda a população de uma nação a seu dispor. Deve ter, portanto, um aparente interesse geral de um país, com a promessa de que é uma necessidade para o bem geral daquele território nacional.

Hilferding foi de suma importância para a compreensão do funcionamento capitalista na etapa imperialista. O erro posterior de Hilferding foi achar que a economia monopolizada poderia ser mais facilmente planejada, uma visão quase utópica. Com a monopolização da economia, seria possível planejar o capitalismo de tal forma que se evitassem crises e pudesse transitar sem traumas para o socialismo (SOUZA, 2001, p. 145).

Outro importante autor que contribuiu para as teorizações sobre o imperialismo, é o revolucionário e economista, Nikolai Bukharin. Em sua obra, escrita em 1915, “O imperialismo e a economia mundial”, o autor entende que o imperialismo está assentado na existência dos monopólios e na exportação de capitais, ou seja, chegou a fase de acumulação capitalista. O imperialismo transforma a economia mundial e modifica a estrutura interna do capitalismo.

Nikolai Bukharin afirma que a economia mundial estava dividida entre os países imperialistas e uma gama de países colonizados, que configura uma nova divisão do trabalho, agora, em escala internacional. Assim, “a economia mundial é um sistema de relações de produção e de relações correspondentes de troca, que abarcam o mundo em sua totalidade” (BUKHARIN, 1988, p. 24).

O autor argumenta que o imperialismo é uma política própria do capitalismo financeiro, uma categoria que não aparece no passado, pois, é uma condição do desenvolvimento capitalista. O imperialismo carrega uma política de conquista, quando se fala de capital financeiro, nesse sentido, subtendendo seu caráter de conquista, o que supõe “expansão territorial, redefinição geopolítica dos espaços e, principalmente, apropriação dos recursos naturais existentes e da mão-de-obra disponível” (BUKHARIN, 1988, p.107).

Por conseguinte, o revolucionário russo entende que o capital financeiro possui organismos econômicos altamente desenvolvidos e, em decorrência, certa amplitude e certa intensidade de relações internacionais, e a existência de uma economia mundial desenvolvida (BUKHARIN, 1988). Nesse caso, as forças produtivas, as relações de classe, organizações de poder, técnicas militares também devem acompanhar com um certo grau de desenvolvimento.

O imperialismo pode ser definido como uma prática do capital financeiro, na qual tudo é organizado em alta escala e tem como objetivo principal a ampliação do domínio da alta burguesia para aumentar a exploração dos trabalhadores em escala mundial.

Entendemos assim por concentração o crescimento do capital por meio da capitalização da mais-valia produzida por esse mesmo capital; e por centralização, a reunião de diversos capitais em um só. A concentração e a centralização percorrem várias fases de desenvolvimento que convém igualmente examinar. [...] Uma forte concentração de capital acelera a absorção das empresas mais fracas; e, inversamente, a centralização desenvolve a acumulação do capital individual e agrava, em consequência, o processo de concentração (BUKHARIN, 1988, p.110).

As forças imperialistas disputam o controle de inúmeros territórios, dessa forma, aumentam os monopólios das fontes de matéria-prima e das exportações de capitais. Para garantir seus controles, o capital financeiro necessita do fortalecimento do militarismo dos Estados nacionais. Nesse sentido, Bukharin (1988) assevera que a tendência do imperialismo é aliar os fenômenos da economia ao controle político do Estado. Porque, ao crescer o poderio do Estado, também se fortalece as forças armadas, naquela época, o exército e a marinha.

Na medida em que cresce a influência burguesa sobre o Estado, também fortalece o seu controle. “O governo passa a ser de fato um comitê eleito pelos representantes das organizações patronais, bem como o mais alto diretor do truste

capitalista nacional” (BUKHARIN, 1988, p. 121). Assim, o Estado é a instituição que garante as forças militares, seus soldados provenientes da população nacional, financiamentos para a expansão e controle dos territórios. É o órgão que justifica e legaliza todos os interesses da burguesia financeira entre outras finalidades.

Para aprofundar essas reflexões, com base na teoria marxista, Vladimir Lênin, em 1916, formulou seus preceitos na obra *O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo*. Lênin identificou que nos últimos 15 ou 20 anos (o contexto do autor é 1916) como a literatura econômica e política do Velho e do Novo Mundo tentam explicar que a noção de “imperialismo” caracteriza aquele determinado período histórico:

Em 1902, o economista inglês J. A. Hobson publicou, em Londres e em Nova Iorque, uma obra intitulada *O Imperialismo*. Professando inteiramente um ponto de vista social-reformista, burguês e pacifista, substancialmente idêntico à posição atual do ex-marxista K. Kautsky, o autor nos deu aí uma descrição excelente e detalhada das principais características econômicas e políticas do imperialismo. Em 1910, apareceu, em Viena, uma obra do marxista austríaco Rudolf Hilferding: *O Capital Financeiro*. Apesar do erro do autor quanto à teoria do dinheiro e uma certa tendência para conciliar o marxismo com o oportunismo, esta obra constitui uma análise teórica, eminentemente preciosa, da ‘mais recente fase do desenvolvimento do capitalismo’, tal como especifica o subtítulo do livro de Hilferding” (LÊNIN, 1979, p. 15).

Para aprofundar suas reflexões, além dos autores da citação, conforme observado acima, Lênin também contou com a importante contribuição de Bukhárin, o qual inclusive prefaciou a obra do autor supracitado. Além disso, Lênin polemiza e busca refutar as teses sobre o imperialismo de Karl Kautsky. Dessa forma, o autor soube se apropriar do conhecimento já constituído, realizou a crítica e superou esses saberes ao sistematizar numa pequena obra, a qual, ele mesmo, considerou uma “brochura”.

O imperialismo, fase superior do capitalismo, não é a única obra de Lênin, na qual ele busca entender o desenvolvimento do capitalismo em escala mundial. Bottomore (2001) explica que a fundamentação teórica desse trabalho se encontra em dois ensaios escritos em duas décadas atrás, em 1893 e 1897.

O objetivo desses dois trabalhos é, a um só tempo, defender a teoria da acumulação de Marx contra os argumentos teóricos do subconsumo desenvolvendo, com isso, uma teoria do mercado mundial capitalista, e demonstra a natureza progressista do capitalismo com o propósito de criticar as propostas utópicas de socialismo (BOTTOMORE, 2001, p. 187).

Nesse momento histórico ocorria a Primeira Guerra Mundial, era perceptível que havia um confronto entre dois blocos de nações imperialistas, as quais buscavam o controle do continente europeu e a disputa pelo domínio nas colônias em outros continentes. Entre os anos de 1914 e 1918 os países e o capital financeiro, que haviam ficado de fora da partilha do mundo entre as grandes potências, buscaram a redistribuição dessas regiões à força. Inglaterra e França controlavam a maior parte dos territórios, contudo, países, como Alemanha, Itália e Império Austro-húngaro, que saíram posteriormente nas invasões de territórios, desejavam aumentar os seus domínios. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Primeira Guerra Mundial foi um confronto puramente imperialista e, a obra de Lênin, escrita durante a guerra, período em que Lênin estudaria Hegel e releria Marx, em virtude do exílio, demonstra que ele acompanhou os processos históricos em curso sem distanciar-se da militância (FONTES, 2010).

Lênin buscou correlacionar as forças da burguesia monopolista com a possibilidade revolucionária do movimento operário internacional. “A II Internacional havia sido derrotada, a Guerra Mundial repartia o mundo, consolidava monopólios, dizimava massas populares num confronto sangüinário” (FONTES, 2010, p. 104). O discurso nacionalista e patriota tomou conta da Europa, a classe operária foi envolvida acreditando que o ato de se alistar as forças armadas seria uma necessidade cidadã com o seu país. Desse modo, a burguesia iludia as classes populares com nacionalismo como uma forma de ampliar o contingente militar para garantir ou expandir seus domínios sobre outras regiões. Milhões de jovens são mortos nos campos de batalha, assim descreve Lênin:

Dezenas de milhões de cadáveres e de mutilados, legados por uma guerra feita com o fim de determinar que grupo de salteadores financeiros – inglês ou alemão – obteria a maior parte do saque e, além disto, aqueles dois “tratados de paz” abriram, com uma rapidez sem precedentes, os olhos a milhões e dezenas de milhões de homens oprimidos, esmagados, enganados, iludidos pela burguesia (LÊNIN, 1979, p. 11).

A própria esquerda sofreu diversas divisões e perdas devido à crença de muitos de seus membros de que existia a necessidade de defesa da pátria. A maioria dos partidos que compunham a II Internacional corroboraram com os falsos discursos chauvinistas produzidos pela burguesia de seus países. Dessa forma,

apoiaram a morte de milhões de operários e camponeses em defesa dos interesses da burguesia dos seus respectivos países.

Lênin desaprovava essa posição da social democracia, tratava-os como oportunistas que passaram efetivamente para o campo da burguesia, transformando-se em social-chauvinismo. Assim, romperam, espiritual e politicamente, com o movimento revolucionário (LÊNIN, 2003, s/p). Sua crítica pode ser entendida nesse seguinte parágrafo:

Não é por isso de espantar que os “socialistas” que reconhecem a “defesa da pátria” na presente guerra evitem o manifesto de Basileia como o ladrão evita o lugar do roubo. É que o manifesto demonstra que eles são sociais-chauvinistas, isto é, socialistas em palavras e chauvinistas na realidade, que ajudam a “sua” burguesia a pilhar países estrangeiros, a subjugar outras nações. O que é essencial na noção de “chauvinismo” é a defesa da “sua” pátria mesmo quando as ações desta visam escravizar as pátrias alheias (LÊNIN, 2003, s/p).

Na obra *O imperialismo, fase superior do capitalismo*, Lênin realiza inúmeras críticas a Karl Kautsky, membro da II Internacional e da social-democracia alemã, que naquele momento começou a defender posições reformistas e antirrevolucionárias, apoiando o ingresso da Alemanha na Primeira Guerra Mundial. Para justificar sua posição, escreveu a tese do ultraimperialismo, segundo a qual o imperialismo era a atenuação das contradições do capitalismo e que seria superado pelo ultraimperialismo. “A tese do ultra-imperialismo, defendida por Kautsky, argumentava que o imperialismo seria sucedido por uma espécie de confederação das principais potências econômicas, configurando uma nova fase pacífica de desenvolvimento do capitalismo” (LEITE, 2014b, p. 20).

Assim, para a burguesia internacional não se autodestruir, o ultraimperialismo seria uma fase superior ao imperialismo, quando ocorreria uma aliança entre os mais poderosos Estados industriais, pela via de uma federação entre eles, para eliminar a corrida armamentista. Dessa forma, eliminaria as contradições do próprio imperialismo (KAUTSKI, 1914). Conforme Bottomore (2001), Kautsky definiu o imperialismo como a relação entre países capitalistas avançados e países atrasados (países agrários) [...] “argumentou explicitamente que os conflitos entre as classes dominantes nos países capitalistas adiantados tendiam a desaparecer durante a fase imperialista” (BOTTOMORE, 2001, p. 188).

Segundo Del Roio (2007), a posição de Kautsky partia do entendimento de que as guerras e o imperialismo eram de interesse das camadas agrárias parasitárias e de setores burgueses a elas vinculados. Porém, ao contrário, para outra parcela da burguesia, a guerra seria uma forma de conflito desnecessária, indesejável ou passageira, pois seu interesse estaria na expansão do mercado mundial de forma pacífica. A concorrência entre os monopólios capitalistas poderia levar a democracia e à civilização por meio do mercado. “Mas, sendo inexorável o processo de concentração e centralização, a tendência seria de apenas alguns supermonopólios agirem num mercado mundial unificado por um ultra-imperialismo, também unificado, que prepararia a passagem para o socialismo” (DEL ROIO, 2007, p. 34-35).

Lênin era crítico contumaz dessas concepções de Kautsky, pois, essa concepção do ultraimperialismo dissimula as contradições do capitalismo imperialista e o caráter inevitável da crise revolucionária que ele produz. A tese de Kautsky esconde a luta de classes e a resistência das classes oprimidas. Lênin (1979) assevera que no início de 1900 a expansão de capitais transformou o capitalismo, o qual superou o período concorrencial e transitou para uma fase monopolista, na qual aprofundou a acumulação de capitais.

A produção torna-se social, mas a apropriação continua privada. Os meios de produção sociais permanecem propriedade privada de um pequeno número de indivíduos. O quadro geral da livre concorrência, que reconhece nominalmente, subsiste e o jugo exercido por um punhado de monopolistas sobre o restante da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais intolerável (LÊNIN, 1979, p. 25).

Lênin considera, nestes escritos, que os monopólios só aumentam e agravam o caos inerente ao conjunto da produção capitalista. Os monopólios buscam destruir os concorrentes que não faziam parte dos seus cartéis. Além disso, as crises econômicas que ocorrem periodicamente tendem agravar a centralização de produção. Como exemplo, cita que a crise de 1900 provocou uma concentração industrial infinitamente superior comparada com a de 1873 (LÊNIN, 1979, p. 29). Nesse caso, pode-se observar que as crises tendiam a aprofundar-se cada vez mais.

Desse modo, os monopólios tornam-se a mais recente fase do desenvolvimento do capitalismo. Contudo, Lênin alerta ser necessário: “tomarmos

em conta a função dos bancos, então, apenas teremos uma noção extremamente insuficiente, incompleta, limitada do efetivo poderio do papel dos monopólios” (LÊNIN, 1979, p. 29). Ao mesmo tempo que se formam os monopólios industriais, paralelamente se desenvolvem os monopólios bancários. Os pequenos bancos são esmagados pelos grandes bancos. Lênin utiliza o exemplo da Alemanha, que é governada, no máximo, por 300 magnatas do capital e observa que esse número tende a diminuir. Identifica, ainda, que em todos os países capitalistas os bancos reforçam e aceleram demasiadamente o processo de concentração do capital e, conseqüentemente, a formação dos monopólios (LÊNIN, 1979, p. 36).

A dinâmica do capitalismo monopolista criou um processo que levou a diminuição da quantidade de bancos, pois a burguesia industrial buscava garantias de retorno dos seus investimentos financeiros. Os grandes industriais precisavam de créditos a longo prazo, isso era garantido somente pelos grandes bancos. Conforme o sistema industrial crescia, os investimentos acompanhavam em volume.

A nova lógica do capitalismo, do final do século XIX, determinava que muitos bancos pudessem desaparecer ou se incorporar aos grandes. “Os poucos bancos que, graças ao processo de concentração, permanecem à frente de toda a economia capitalista, tendem, cada vez mais acentuadamente, para acordos de monopólios, para um truste de bancos” (LÊNIN, 1979, p. 39).

No início do século XX esse processo se intensifica, marca o ponto de partida das grandes “fusões” da indústria com os bancos. Os bancos reúnem em suas mãos enormes capitais, os clientes industriais se tornam cada vez mais dependentes em relação aos bancos.

Ao mesmo tempo desenvolve-se, por assim dizer, a união pessoal dos bancos e das grandes empresas industriais e comerciais, a fusão de uns com os outros, pela compra de ações, pela entrada dos diretores dos bancos nos conselhos fiscais (ou de administração) das empresas industriais e vice-versa (LÊNIN, 1979, p. 40).

A vinculação entre os bancos e a indústria formam o capital financeiro. Nesse momento específico do capitalismo surge o capital financeiro, que resulta de uma estreita associação do capital bancário com o capital industrial. Dessa integração ocorre a monopolização do mercado interno que, para continuar produzindo lucro, necessita da exploração de outras regiões do mundo. Assim, como

assevera Del Roio (2007), necessita investir na indústria bélica, isso implica uma relação muito estreita com o aparelho do Estado burguês, o qual se militariza.

O Estado militarista serve para ampliar a acumulação do capital no mercado interno e para defender os interesses do capital financeiro no mercado internacional na sua concorrência com o capital financeiro de outras nacionalidades, todos interessados em processar a exportação de capitais sob a forma de capital-dinheiro, de técnicas de produção ou meios de transporte de mercadorias. A concorrência interimperialista e a militarização do Estado burguês fazem com que a guerra seja inevitável (DEL ROIO, 2007, p. 37).

O investimento na indústria de guerra é uma consequência da monopolização dos mercados. Assim, para garantir consumidores e matéria-prima o capital financeiro utiliza todos os mecanismos possíveis, desde a diplomacia até as invasões militares. “Somente a posse de colônias dá ao monopólio completa garantia de sucesso face os seus rivais” (LÊNIN, 1979, p. 81-82). Como consequência, a expansão imperialista belicosa garante a acumulação de capitais, contudo, as guerras entre as nações imperialistas se intensificam.

Para Lênin, o movimento da história material criou uma fase do capitalismo superior ao antigo, porém, ainda está em processo de transição. Outro fator importante na observação de Lênin é que as crises do capitalismo contribuem para que o processo de concentração de capital acelere. Por isso, é preciso entender que as crises são importantes, naquele momento, para a constituição do capitalismo e do mundo no século XX. Nesse caso, a crise de 1909 [...] “garantiu o triunfo definitivo, que pela primeira vez fez desta ligação com a indústria o verdadeiro monopólio de enormes bancos, que tornou estas ligações notavelmente mais íntimas e intensivas (LÊNIN, 1979, p. 44).

Lênin argumenta que o capital financeiro cria uma hegemonia de especuladores, rentistas, uma oligarquia financeira que se apodera das riquezas do mundo. As exportações de capitais nos países atrasados garantiam enormes retornos, mesmo investindo em construções de grandes ferrovias, estradas e outras obras, o lucro era gigante. Pelos monopólios internos os lucros advêm das emissões de títulos, dos empréstimos ao Estado, etc. [...] “enormes lucros, cada vez maiores, consolidando o domínio das oligarquias financeiras e onerando toda a sociedade com um tributo em benefício dos monopolistas (LÊNIN, 1979, p. 52). Desse modo, “o capital financeiro criou os monopólios e os monopólios introduzem seus métodos

em toda parte” (LÊNIN, 1979, p. 65). O mercado mundial é gerido por relações pessoais que visam transações lucrativamente vantajosas para os capitalistas locais e das colônias.

O capital exportado retorna aos próprios credores, pois, países financiados acabam comprando produtos de seus financiadores, como armamentos, barcos, ferrovias, entre tantos outros equipamentos, obras e serviços. Assim, a exportação de capitais passa a ser um mecanismo espúrio de estimular a exportação de mercadorias. Em muitos casos, os países controlados pagavam obras que seriam utilizadas pelos próprios monopólios que exploravam aquelas terras. Vejamos um exemplo citado por Lênin: “A Inglaterra e a Alemanha ao longo dos últimos vinte e cinco anos investiram cerca de 4 bilhões de dólares na Argentina, no Brasil e no Uruguai, o que fez com que eles se beneficiassem de 46% do total do comércio destes três países (LÊNIN, 1979, p. 65). Os investimentos localizados garantem o monopólio da região e o retorno econômico ao país imperialista.

O capital financeiro tornou-se uma força muito poderosa, mais forte que os próprios Estados nacionais. Nas relações econômicas e políticas desenvolveram capacidades de subordinar até mesmos os países que tinham uma certa autonomia política. O capital financeiro, na sua política internacional, reduz o mundo em partilhas econômicas entre as grandes potências, criam entre os Estados diversas formas transitórias de dependência (LÊNIN, 1979, p. 84).

Essas formas de dominação transformaram o mundo em duas regiões, uma menor, porém, poderosa militarmente, rica, econômica e culturalmente; a outra região maior, com a população maior, contudo, pobre, miserável, espoliada economicamente e reduzida a situação de barbárie. Lênin define esse mundo da seguinte forma:

O imperialismo, ou o domínio do capital financeiro, é aquela fase superior do capitalismo na qual esta separação atinge vastas proporções. A supremacia do capital financeiro sobre todas as outras formas do capital significa a hegemonia dos que vivem dos rendimentos e do oligarca financeiro; significa uma situação privilegiada de um pequeno número de Estados financeiramente “poderoso” em relação a todos os outros (LÊNIN, 1979, p. 58).

Assim, o imperialismo avança muito além do modelo anterior de dominação, que era a relação entre a metrópole e a colônia. Mesmo os países que possuíam certa independência política, para desenvolver o capitalismo internamente, criam

uma dependência financeira em relação aos grupos monopolistas. De tal modo, não existe nenhuma nação no mundo que fique de fora desse processo de dominação imperialista.

Dessa forma, Lênin entende que o imperialismo conseguiu globalizar a sua exploração, pois, os monopólios e o capital financeiro conseguem controlar as riquezas em todas as regiões do planeta. Os países exportadores, juntamente com o capital financeiro, partilham os capitais de todo o globo.

Antes de mais, grupos de monopólios capitalistas-cartéis, sindicatos, trustes - partilham o mercado interno entre si, assegurando-se da posse, mais ou menos absoluta, de toda a produção do seu país. Porém, em regime capitalista, o mercado interno liga-se necessariamente ao mercado externo. Há muito que o capitalismo criou um mercado mundial. E, à medida que aumentava a exportação de capitais e se ampliavam, por todas as formas, as relações com o estrangeiro e com as colônias, assim como as “zonas de influência” dos maiores grupos monopolistas, as coisas encaminhavam-se “naturalmente” para um acordo universal entre estes últimos, para a formação de cartéis internacionais (LÊNIN, 1979, p. 66).

O processo de controle de capitais pelo capital monopolista não tem comparação com outros períodos históricos. Lênin (1979) explica que a diferença da antiga colonização, baseada em metrópoles e as colônias monopolizadas, com a moderna dominação do capital financeiro é o surgimento de supermonopólios.

A escala de capital e produção é infinitamente superior comparada ao período anterior. As relações de produção tornaram-se mais complexas, com a segunda fase da revolução industrial novas tecnologias surgiram, as demandas por modernos sistemas de transporte e de energia garantiria ao capital financeiro uma gigantesca demanda em todas as regiões do planeta.

Em síntese, Lênin (1979) concluiu que o imperialismo surgiu como desenvolvimento e consequência direta das propriedades essenciais do capitalismo em geral. O capitalismo somente transformou-se em sua fase imperialista em um momento muito elevado do seu desenvolvimento. Nesse processo, o capitalismo monopolista substituiu o capitalismo de livre concorrência. “A livre concorrência constitui o traço essencial do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é exatamente o contrário da livre concorrência. [...] O monopólio constitui a passagem do capitalismo a um regime superior” (LÊNIN, 1979, p. 87).

Conforme avançava, o capitalismo concorrencial aumentou cada vez mais as grandes produções, tornando-as maiores a cada momento. Com a concentração

da produção e do capital a um ponto muito elevado, essas condições determinaram o surgimento do monopólio. As forças fundamentais do capitalismo de livre concorrência fundiram seus capitais como uma forma de vencer seus concorrentes, porém, não os eliminaram por completo. As forças monopolistas que restaram concorrem entre si, o que causa contradições constantes entre elas. Contradições que podem resultar em conflitos violentos em escala mundial. Assim, de acordo com Lênin (1979, p. 87), o imperialismo “é a fase monopolista do capitalismo”.

Além dessas definições, Lênin destaca cinco pontos essenciais que caracterizam o imperialismo na sua época e que se mantêm, mesmo, cem anos depois (LÊNIN, 1979, p. 65):

- 1) Concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo papel é decisivo na vida econômica;
- 2) Fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse “capital financeiro”, de uma oligarquia financeira;
- 3) Diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular;
- 4) Formação de uniões internacionais monopolistas de capitais que partilham o mundo entre si;
- 5) Termo partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas (LÊNIN, 1979, p. 88).

O resultado do capitalismo monopolista, consequência da sua política liberal, entrou em crise nas primeiras décadas do século XX. Gianni Fresu (2017, p. 31) entende que a análise de Lênin tem uma importância fundamental para compreender as razões da Primeira Guerra Mundial e a origem do fascismo. Desse modo, “a análise de Lênin é incrivelmente atual”.

Constata-se que o capitalismo monopolista continua sendo a forma central do capitalismo contemporâneo, pois, o capital financeiro continua hegemônico. Na primeira característica, aventada por Lênin, pode-se perceber que os monopólios estão cada vez mais concentrados. Os grandes monopólios mundiais, as chamadas multinacionais, controlam a produção de uma forma que evitam o surgimento de qualquer concorrência. A produção de alimentos, bebidas, carros, entre outros exemplos, são controlados por uma quantidade muito pequena de empresas que detém o controle produtivo em todo o globo.

No início do capitalismo existia a concorrência natural entre as empresas. Contudo, empresas maiores se sobrepuseram sobre as menores, [...] “eliminando radicalmente empresas competitivas não só nos países dominantes com também,

em grande parte, nos países dependentes” (SANTOS, 1977). O que restou foi um número muito restrito de empresas, que monopolizavam os seus respectivos mercados, porém, mais capitalizadas que anteriormente.

Esse desenvolvimento da industrialização na Europa marcou uma intensa marcha de expansão econômica. O aumento dos parques industriais, a concorrência interna, a busca de lucros e o acúmulo de capitais provocou a busca de novos mercados e matérias primas pelo resto do mundo. Assim, em meados do século XIX, as grandes potências econômicas da Europa buscaram saciar a ambição burguesa de seus respectivos países e invadiram regiões que não eram tão controladas pelo capital, com a Ásia, a África e a Oceania.

No processo de expansão colonial da Europa, na metade do século XIX, surgiram as empresas capitalista que exerciam atividades importantes no exterior, particularmente nas colônias. Santos (1977, p. 48) esclarece que “neste período, criaram-se novas formas de repartição do mercado internacional, através de acordos comerciais e dos cartéis entre as grandes empresas monopolistas”.

Dessa forma, o século XX é marcado pela extraordinária expansão dos monopólios em todas as regiões do mundo. Quase todos os países capitalistas começam a fazer parte de uma rede financeira, comercial e administrativa. Santos (1977) afirma que grande parte dessas relações capitalistas passaram a ser intraempresariais, isto é, as corporações modernas se expandiram tão maciçamente no mundo que se converteram no marco dentro do qual se realiza grande parte das relações econômicas internacionais. A economia mundial é, dessa maneira, determinada pelos monopólios de poucos países, os quais controlam os governos locais nos países dominados. As regras comerciais antigas deixam de existir, pois, as pressões das multinacionais influenciam as legislações de todas as nações. Nesse momento histórico, o capitalismo monopolista transforma o mundo qualitativamente.

Na segunda característica, abordada por Lênin (1979), o desenvolvimento do capitalismo industrializado necessitou cada vez mais das participações dos bancos. As empresas produtivas necessitavam cada vez mais de seus empréstimos. Fresu (2017) elucida que esse processo faz surgir a “[...] fusão dos bancos com as maiores empresas industriais e comerciais, por meio da posse das ações e do ingresso nos conselhos de administração das empresas” (FRESU, 2017, p. 31).

O vínculo dos bancos com a indústria é a história do aparecimento do capital financeiro e a “[...] ‘gestão’ dos monopólios capitalistas se transforma inevitavelmente, nas condições gerais da produção mercantil e da propriedade privada, na dominação da oligarquia financeira” (Lênin, 1979, p. 46). Lênin refere-se à oligarquia financeira como uma parcela da burguesia que concentra em seus domínios o capital financeiro. A burguesia banqueira, industrial, mineradora e de outros ramos da economia formam um pequeno grupo de indivíduos que tem em seu comando as principais atividades do capital. Além disso, o domínio da oligarquia financeira é tanto que, além da esfera econômica, também controlam o poder político de todas as sociedades capitalistas, dos países hegemônicos e dos países periféricos, os dominados.

A oligarquia financeira, devido ao monopólio em seu controle, garante um poderoso acúmulo de capital. Conforme Santos (1977, p. 32), “[...] nas condições monopólicas que garantem uma alta lucratividade permitiram ao capital internacional obter cifras astronômicas, sob a forma de lucros, juros, *royalties*, serviços técnicos e inúmeros meios de extrair lucros”.

Leite (2014a, p. 530) assevera que atualmente o capital financeiro manifesta-se como a fusão do capital bancário e industrial dentro de uma mesma corporação. As atuais empresas multinacionais não são subordinadas a nenhum banco porque exercitam funções de capital bancário ao aglutinar recursos de variadas formas, por exemplo, emitindo ações ou estabelecendo fluxos de capitais entre matriz e filial. Ou seja, atualmente, uma multinacional pode ser considerada parte do capital financeiro. Nesse sentido, “ao lado do processo de conglomeração, que reflete a conversão das corporações em centros financeiros na busca de aplicações de seus excedentes, assim como do financiamento interno, está o processo de expansão mundial de suas inversões” (SANTOS, 1977, p. 24).

Na terceira característica elencada por Lênin (1979), na qual a exportação de capitais assume importância ímpar, é a fase de maturidade do capitalismo cuja exportação de capitais tornou-se fundamental para evitar a queda dos lucros e também, conforme argumenta Fresu (2017), para “aumentar os lucros e obter uma redução do custo trabalho na pátria mãe através da concorrência do trabalho barato disponível nas colônias” (FRESU, 2017, p. 31).

Salienta-se que o processo de internacionalização de capitais continua ocorrendo, porém, com algumas diferenças, uma delas é que ocorre em maior

magnitude entre os próprios países mais avançados, ou seja, hoje não é predominante o tradicional fluxo centro-periferia. As operações das corporações transnacionais em investimento externo direto cresceram significativamente nos últimos trinta anos (LEITE, 2014a). No período anterior à Segunda Guerra a economia dos países dominantes priorizavam a exportação de produtos industrializados aos países periféricos e importavam matérias primas da agricultura, minérios, serviços públicos e transportes ligados à exportação. No pós-guerra os países dominantes levam suas estruturas aos países subdesenvolvidos, controlando monopolicamente sua recente industrialização (SANTOS, 1977).

Dessa forma, fortalece-se as vendas internacionais dos países imperialistas. Santos (1977) explica que as filiais montadas no exterior compravam seus equipamentos e matérias-primas elaboradas da empresa-matriz ou de outras empresas do mesmo grupo econômico, induzindo à criação de novas unidades produtivas. Por conseguinte, houve um estímulo ao mercado internacional, estabelecendo-se, assim, no sistema imperialista do pós-guerra, uma relação econômica baseada em uma nova divisão internacional do trabalho.

As multinacionais usam a força de trabalho barata para a produção industrial. A força de trabalho dos países periféricos serve para controlar a inflação, baixar os salários dos trabalhadores nos países centrais e, principalmente, desarticular as organizações sindicais mais antigas. Assim, ocorre uma deflação mundial do trabalho. Isso ocorre porque conforme encarece o trabalho nos países sede, buscam-se outras regiões mais baratas e migram conforme a possibilidade de baixar os custos de produção e aumentar os lucros dos investidores. As multinacionais podem fazer isso porque controlam toda tecnologia que é utilizada no processo produtivo (SANTOS, 1977).

Em conjunto com o chamado setor produtivo do capital atua também o capital financeiro. Esse controla os países economicamente pela via dos empréstimos financeiros, mas com juros altíssimos que em muitos casos servem para criar a própria infraestrutura das diferentes empresas que se instalaram no país, como rodovias, pontes, portos, etc. Como assevera Sodré (1996), os investimentos precisam ser acompanhados de empréstimos, posteriormente, será necessário novos financiamentos para pagar os anteriores e, assim, sucessivamente. Uma mazela que aumenta o empobrecimento da população. Além dessas formas de exploração, também pode-se adicionar o [...] “capital fictício – via, por exemplo,

emissão de títulos de dívida externa, o qual passa a ser exportado. Logo, a exportação de capital assume uma natureza mais móvel e flexível no capitalismo contemporâneo” (LEITE, 2014a, p. 530).

Na quarta características listada por Lênin (1979), a luta pelo controle do mercado mundial tem relação profunda com os grupos monopolistas privados e seus Estados de origem. A partilha do mundo, feita pelos países imperialistas, cria uma relação de pacto entre eles. Monopolizam-se todas as regiões entre as empresas desses países e essas utilizam-se das estruturas legais e militares desses países, as quais impedem que surjam concorrentes de outras nações. Conforme Lênin (1979, p. 118), a guerra é intrínseca à realidade imperialista e “as alianças pacíficas preparam as guerras e nascem, por seu turno, das guerras; condicionam-se entre si, originando alternativas de luta pacífica e de luta não-pacífica, a partir de uma única e mesma base – a dos vínculos e das relações interimperialistas da economia e da política mundial”.

As guerras do início do século XX eram consideradas pela burguesia, como enfrentamentos nacionalistas. Porém, essa percepção é apenas a aparência da realidade, pois, o que estava em disputa eram as conquistas de territórios devido ao interesse da burguesia imperialista. As guerras imperialistas garantem territórios para a dominação política e econômica das regiões dominadas. Uma vez controlado esse território, é muito difícil libertar-se desse domínio. Isso pode ocorrer se esses países realizarem revoluções de cunho nacionalista ou socialista. A exemplo da Rússia, China, Cuba entre outros, que hoje fazem parte dos países que não tem o controle direto do imperialismo.

Lênin assinalava que a guerra era uma realidade inevitável do capitalismo. A rapina de territórios estrangeiros, a apropriação, o saque das colônias e a conquista de novos mercados provocaram, repetidas vezes, guerras de anexações dos Estados capitalistas. Para os capitalistas, a guerra é um fenômeno tão natural e tão legítimo como a exploração da classe operária (AAVV, 1999).

Esse processo teve o seu apogeu entre o final do século XIX e a Primeira Guerra Mundial. Entende-se que essa dominação tem diferentes momentos:

[...] Desde a conquista militar direta até a penetração dos capitais e a exploração exclusiva nos territórios dos Estados formalmente independentes, mas na realidade subordinados às grandes potências. E tudo isso gera uma luta sempre mais violenta entre elas (FRESU, 2017, p. 32).

A partilha direta dos territórios entre as grandes potências não ficou restrito ao passado, esse processo continua no presente nas descolonizações de meados do século XX. Na atualidade, os monopólios, para manter seus mercados consumidores e fornecedores de matérias primas, utilizam-se de todos os mecanismos possíveis, como sabotagens econômicas, espionagens, golpes de Estado, financiamentos de grupos de protestos políticos aliados, agrupamentos armados entre outros.

Na quinta e última característica destacada por Lênin (1979), pode-se observar as consequências das quatro primeiras. Enquanto houver capitalismo, principalmente na sua fase imperialista, as guerras permanecerão. Conforme as disputas se acentuam, a probabilidade de grandes guerras, cada vez mais trágicas, não são descartadas. Os países imperialistas estão cada vez mais militarizados. Sob o imperialismo as guerras tornaram-se inevitáveis, pois, com o controle imperialista, os potentes agrupamentos (monopólios) dos capitalistas e dos bancos adquiriram importância decisiva na vida dos Estados capitalistas. O capital financeiro se converteu no amo e Senhor dos Estados capitalistas. O capital financeiro exige novos mercados, a anexação de novas colônias, novas bases para a exportação de capitais e novas fontes de matérias-primas (AAVV, 1999).

Por conseguinte, as duas guerras mundiais do século XX ocorreram como resultado das disputas imperialistas entre as nações europeias, além do Japão e EUA. Para Fresu (2017), a Primeira Guerra Mundial é a tradução concreta deste processo, numa fase em que as disputas entre as grandes potências econômicas se encontraram insolúveis. A Segunda Guerra Mundial também foi consequência da disputa pelo controle de territórios entre os países que tinham como objetivos avançar suas áreas de influência econômica e política às outras nações imperialistas que já exerciam controles em vastas regiões na Europa, Ásia e África. Como destaca Coggiola (2015):

Do ponto de vista dos interesses estratégicos em jogo, foram caracterizadas, já em 1940, as causas da Segunda Guerra Mundial como sendo “a rivalidade entre os impérios coloniais velhos e ricos: a Grã-Bretanha e a França, e os bandidos imperialistas atrasados: Alemanha e Itália [...] A contradição econômica mais forte que conduziu à guerra de 1914-1918 foi a rivalidade entre a Grã-Bretanha e a Alemanha (COGGIOLA, 2015, p. 11).

A busca pelo controle de novos mercados para atender à burguesia monopolista local, fez da primeira metade do século XX uma das mais violentas da história da humanidade. Não foram poupados esforços e nem capital para controlar mais regiões do globo. Da mesma forma, as potências imperialistas não mediram as consequências, nem para a duração das guerras e nem para o que poderia vir posteriormente a elas. As décadas seguintes a eclosão da Primeira Guerra Mundial até o final da Segunda Guerra foram períodos de catástrofes. Posteriormente às duas guerras mundiais, seguiram-se duas ondas de rebeliões globais. Os imensos impérios coloniais erguidos durante a fase de conquistas foram abalados e ruíram em pó. “Toda a história do imperialismo moderno, tão firme e autoconfiante quando da morte da Rainha Vitória, da Grã-Bretanha, não durara mais que o tempo de uma vida humana – digamos, a de Winston Churchill (1874-1965)” (HOBSBAWN, 1995, p. 16).

Ao mesmo tempo em que a Segunda Guerra Mundial foi marcada pelo confronto entre as nações imperialistas, havia em paralelo as lutas dos povos contra o domínio do imperialismo. No Leste Europeu ocorreram resistências contra a tentativa de invasão de seus países. Especialmente, a União Soviética que conseguiu expulsar os alemães de seu território e, ainda, derrotou o exército nazista de Hitler. Depois da guerra, vários países africanos e asiáticos se libertaram das colonizações diretas dos países imperialistas europeus (COGGIOLA, 2015).

Nesse sentido, pode-se questionar se há outras formas de controle dos mercados mundiais pelos países imperialistas a não ser pela guerra? Lênin afirma que:

Será necessário perguntar se haveria aí, no terreno do capitalismo, outro meio que não a guerra para remediar a desproporção entre, por um lado, o desenvolvimento das forças produtivas e a acumulação de capitais e, por outro lado, a partilha das colônias e das “zonas de influência” do capital financeiro (LÊNIN, 1979, p. 97).

Constata-se que na era do imperialismo as guerras nunca cessaram. Pelo contrário, demonstram uma violência cada vez maior, principalmente com o avanço da ciência e a tecnologia. Na atualidade, as práticas monopolistas ocorrem com maior intensidade. O avanço tecnológico contribuiu para que esse processo tenha força, principalmente devido ao monopólio da informática, o qual está restrito a uma quantidade muito pequena de países. Portanto, Lênin (1979) define o imperialismo

como o capitalismo que chegou a sua última fase de desenvolvimento. Quando a dominação dos monopólios e do capital financeiro partilham o mundo entre si, todo território do globo se divide entre as maiores potências capitalistas (LÊNIN, 1979, p. 88).

Com essa dominação do capital sobre todo o globo, de que forma a classe trabalhadora deve se posicionar para conseguir superar a situação de dominação? A resposta pode ser encontrada na obra de Lênin, o qual tinha como uma de suas preocupações refutar as confusões ideológicas que a própria esquerda levantava e reproduzia. Assim, para Lênin (1979), a classe operária precisava compreender o funcionamento do capitalismo em sua fase imperialista, para isso, era necessário lutar contra as correntes reformistas e oportunistas. O reformismo não garante uma vitória duradoura. As travas da luta contra o imperialismo podem estar no âmbito da própria esquerda, quando certos membros oportunistas proclamam frases ocas que ocultam as contradições. Lênin observou que a fase imperialista do capitalismo havia provocado uma cisão social na classe operária, gerando uma parte da sociedade ideologicamente diferenciada, que se identificava com o reformismo. “Essa situação demandava uma urgente e radical ruptura teórica e orgânica com o reformismo, a fim de lutar contra a guerra e o imperialismo por meio de uma tática revolucionária” (DEL ROIO, 2007, p. 38).

Assim, as críticas de Lênin se dirigiam aos membros reformistas da social-democracia alemã, principalmente para Karl Kautsky. Lênin defendia que o operariado deveria romper com o reformismo e partir para ações revolucionárias em suas nações. No início do século XX, Karl Kautsky formula uma tese de que a tendência monopolista do capital iria culminar na fusão de monopólios de distintos países e na constituição de um monopólio único. Souza (2001) expõe as ideias de Kautsky dessa forma: “Seria o imperialismo sob comando único, o ‘ultraimperialismo’, em que seriam abolidos os conflitos interimperialista e daria origem a um desenvolvimento pacífico” (Souza, 2001, p. 53).

A insatisfação de Lênin estava no fato de que Kautsky abandonou as ideias revolucionárias e adotou uma “postura oportunista, que dissimula e oculta as mais profundas contradições” (LÊNIN, 1979, p. 116). Ele explica que Kautsky define o imperialismo como um produto do capitalismo industrial altamente evoluído, que consiste na tendência de cada nação capitalista industrial anexar ou subordinar regiões agrárias cada vez maiores, quaisquer que sejam as nações que as povoam.

Para Lênin, a confusão de Kautsky estaria em concluir que o imperialismo ficaria restrito ao processo de anexação de regiões pelo capital industrial, porém, o imperialismo é resultado do capital financeiro, não do capital industrial (LÊNIN, 1979, p. 90).

Kautsky entendia que essa burguesia industrial, com o passar do tempo, tentaria evitar os conflitos bélicos para não sofrer os prejuízos econômicos. Dessa forma, formar-se-iam alianças democráticas que superariam os conflitos. E por meio da democracia pacífica, e não dos violentos métodos do imperialismo, que as tendências do capital para a expansão melhor seriam favorecidas (KAUTSKY *apud* LÊNIN, 1979, p. 111).

Lênin (1979) compreendeu que essa teoria, aparentemente pacifista, nada tem em comum com o marxismo, ao contrário, é de caráter inteiramente reacionário, e serve apenas para a propaganda de paz e de unidade de oportunistas. Ainda:

A implicação política da teoria reformista é a possibilidade, ou mesmo necessidade, de aliança com parcelas da burguesia que supostamente se opunham à guerra e ao imperialismo. Quando a guerra europeia eclodiu em 1914, a postura política dessa vertente teórico-política não poderia ser outra que o pacifismo. Tratava-se de aguardar a passagem da tempestade da guerra para que fosse retomado o curso normal da evolução do capitalismo (DEL ROIO, 2007, p. 35).

Para a classe operária, a teoria de Kautsky não traz nada de novo, afirma Lênin (1979, p. 117), a não ser a “mistificação das massas”. Além disso, cria uma crença na política de alianças e de conciliação entre as classes, protagonizada pela burguesia. Tudo isso, só tem a função de desviar as atenções do proletariado para o enfrentamento da burguesia. Del Roio (2007), assevera que a vertente centrista “ortodoxa” do SPD¹⁸ compôs uma nova maioria com as tendências mais à direita (e que nada tinham em comum com o marxismo), uma nova esquerda, a qual teve origem no movimento socialista alemão e que influencia outros partidos de esquerda no mundo. “Logo em seguida, na Rússia, a vertente bolchevique tomou a decisão de promover a cisão teórica e orgânica com reformismo menchevique” (DEL ROIO, 2007, p. 35).

Dessa forma, para Lênin (1979), a concentração ampliada de capitais alterava qualitativamente as relações sociais, impondo novas formas econômicas,

¹⁸ SPD é o partido da social-democracia da Alemanha. Partido Social-Democrata da Alemanha (em alemão: Sozialdemokratische Partei Deutschlands, SPD).

sociais, políticas e ideológicas de caráter mundial. A leitura da obra de Lênin proporciona uma sensação de que o imperialismo, naquele momento, já havia alcançado o máximo de seu avanço sobre a classe trabalhadora no mundo. Ocorre que, conforme alerta Fontes (2010), desde o momento em que Lênin escreveu a obra *Imperialismo Fase Superior do Capitalismo*, transcorreram-se longos anos, entre os quais ocorreram significativas lutas de classes e aprofundou-se ainda mais o extremado impulso concentrador de capitais. A humanidade vivenciou enormes transformações históricas, como por exemplo, a Segunda Grande Guerra Mundial, a ascensão dos Estados Unidos enquanto potência imperialista e, na virada da década de 1980 para 1990, a “derrocada do socialismo real” e a denominada “globalização”.

1.2 A LEI DO DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO NOS PAÍSES PERIFÉRICOS DO IMPERIALISMO

A diferença entre o velho capitalismo e a fase sobre a qual Lênin (1979) se debruçou, caracteriza-se pela livre concorrência e pela exportação de mercadorias. O capitalismo, na sua fase imperialista, caracteriza-se pelo monopólio e pela exportação de capital. A exploração da força de trabalho ocorre tanto no interior das nações como no âmbito internacional. Os países dominados precisam ser controlados para que não alcancem elevados níveis no que tange à autonomia de suas forças produtivas. A relação de desigualdade entre países imperialistas e periféricos não devem ser alteradas. Para isso, os países imperialistas utilizam-se de mecanismos, quando conveniente, da livre concorrência para quebrar as tarifas alfandegárias dos países pobres, porém, ao mesmo tempo, os monopólios das nações ricas são cada vez maiores.

O desenvolvimento desigual, por saltos, das diferentes empresas e ramos da indústria e dos diferentes países é inevitável sob o capitalismo. A Inglaterra é a primeira que se transforma em país capitalista, e em meados do século XIX, ao implantar o livre câmbio, pretendeu ser a “oficina de todo o mundo”, o fornecedor de artigos manufaturados para todos os países, os quais deviam fornecer-lhe, em contrapartida, matérias-primas. Mas este monopólio da Inglaterra enfraqueceu já no último quartel do século XIX, pois alguns outros países, defendendo-se por meio de direitos alfandegários “protecionistas”, tinham-se transformado em Estados capitalistas independentes. No limiar do século XX assistimos à formação de monopólios de outro gênero: primeiro, uniões monopolistas de capitalistas em todos os países de capitalismo desenvolvido; segundo a situação monopolista de uns poucos países riquíssimos, nos quais a acumulação do capital tinha alcançado proporções gigantescas. Constituiu-se um enorme “excedente de capital” nos países avançados (LÊNIN, 1979, p. 60).

A obtenção das colônias na América pelos europeus no século XVI possibilitou o acúmulo de capital necessário para o desenvolvimento das forças produtivas no velho continente. A manufatura foi substituída pelos equipamentos industriais, o que possibilitou o aumento e o barateamento da produção, resultando num acúmulo de capital interno dos países pioneiros da industrialização. O excesso de capital, a necessidade de novos mercados consumidores e de matéria-prima, fez com que a burguesia industrial buscasse novas regiões do mundo para explorar o que necessitavam.

Sodré (1996), afirma que foi a economia dos próprios países explorados que financiou, no decorrer dos séculos, o capital daqueles que exercem a dominação. A transferência continuada de renda permitiu a acumulação capitalista em determinados países, pela exploração dos que permaneciam em estagnação ou avançavam muito devagar na acumulação capitalista. “A troca desigual foi, em suma, um processo antigo de exploração, isto é, de transferência de renda de certas áreas ou países para outras regiões” (SODRÉ, 1996, p. 29).

Para que haja, em alguns países, uma burguesia altamente capitalizada e com qualidade de vida para o restante da sociedade, faz-se necessário a exploração de outros povos. Ao invés de levar à autonomia, o imperialismo leva à dependência.

Os monopólios, a oligarquia, a tendência para a dominação em vez da tendência para a liberdade, a exploração de um número sempre crescente de nações pequenas e fracas por um punhado de nações riquíssimas ou poderosas: tudo isto originou os traços específicos do imperialismo que permitem caracterizá-lo como um capitalismo parasitário ou decomposto (LÊNIN, 1979, p. 123).

Logo, as tendências do imperialismo são a formação de “Estados rentistas”, cuja burguesia vive cada vez mais à custa da exportação de capitais e do endividamento quase eterno dos países subordinados. “No seu conjunto, o capitalismo cresce com uma rapidez incomparavelmente maior do que antes, mas este crescimento não só é cada vez mais desigual como a desigualdade se manifesta também, de modo particular, na decomposição dos países mais ricos em capital” (LÊNIN, 1979, p. 124). Por conseguinte, Lênin entende que o imperialismo tem uma tendência parasitária, cuja burguesia vive, cada vez mais, da especulação de rendas. Silva (2018, p. 35) salienta que a ideologia do imperialismo perpassa o “conteúdo histórico sintetizado por Lênin em suas obras. Ao elencar ações

imperialistas, mais do que descrever o modo de operação do capitalismo em sua fase superior, Lênin pontua o caráter de rapinismo justificado pelas elites oligárquicas em nome do desenvolvimento”.

No sistema imperialista mundial, o baixo desenvolvimento dos países dependentes tende a ficar cada vez mais marcante. Uma vez dependente, não pode perder essa condição. Sua reprodução assume esta forma porque é objeto de uma constante superexploração que os impedem de avançar economicamente (SANTOS, 1977, p. 320). Um país periférico pode até ter condições materiais (matérias primas, minérios, petróleo e outros recursos naturais), mas caso tente avançar para atingir o nível dos países imperialistas, sofrerá todos os tipos de perseguições e sanções dos países dominantes.

Corroborando com essa teoria, sobre a relação de desigualdade, o também revolucionário Leon Trotsky, o qual discorreu sobre a teoria ou lei do desenvolvimento desigual e combinado. Para esse autor, ocorre, simultaneamente, aspectos atrasados e avançados no processo do desenvolvimento histórico e econômico das nações capitalistas. “O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversas fases do *processus* histórico. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado” (TROTSKY, 2017, p. 33).

A lei do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky não está desenvolvida de forma sistematizada em textos próprios, porém, encontra-se dispersa no decorrer de sua obra. Assim, pode-se resumir da seguinte forma: nos países capitalistas atrasados a economia pode coexistir entre o moderno e o atrasado. Assim, por meio da lei do desenvolvimento desigual e combinado pode-se observar como se agudizam as contradições no capitalismo, pois, na tentativa de superar os degraus de atraso e a limitada capacidade econômica e cultural de um país, frequentemente, estes emprestam do exterior, o qual é considerado avançado, na tentativa de superar as formas primitivas de existência e produção, estes empréstimos os tornam mais dependentes ainda.

As leis da História nada têm em comum com os sistemas pedantescos. A desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do *processus* histórico, evidencia-se com maior vigor e complexidade nos destinos dos países atrasados. Sob o chicote das necessidades externas, a vida retardatária vê-se na contingência de avançar aos saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre outra lei que, por falta de denominação

apropriada, chamaremos de lei do desenvolvimento combinado, que significa aproximação das diversas etapas, combinação das fases diferenciadas, amálgama das formas arcaicas com as mais modernas. Sem esta lei, tomada, bem entendido, em todo o seu conjunto material, é impossível compreender a história da Rússia, como, em geral, a de todos os países chamados à civilização em segunda, terceira ou décima linha (TROTSKY, 2017. p. 34).

Os países que sofrem do anacronismo capitalista precisam “dar saltos” para superarem seu atraso em relação aos outros países avançados. Apesar disso, os pequenos avanços não suplantam as condições antigas. Desse modo, ocorre uma convivência entre o que é moderno com o que é atrasado: as forças produtivas hodiernas com as arcaicas; as classes operárias com as classes camponesas; e a burguesia com os proprietários rurais.

George Novack (2005) assevera que nas variadas sociedades ocorrem avanços históricos de forma mais rápida ou mais lenta das forças produtivas devido às diferenças nas condições naturais e nas amarrações históricas. Essas diferenças dão um caráter de expansão ou compressão de um período histórico e levam a desiguais desenvolvimentos dos diferentes povos na economia, nas classes, nas instituições sociais e nos setores da cultura. Essa é a essência da lei do desenvolvimento desigual e combinado. Essas transformações, entre os múltiplos fatores da história, dão a base para o aparecimento de um fenômeno excepcional, no qual as características de uma etapa inferior de desenvolvimento social se misturam com as outras superiores.

A industrialização não é, portanto, produto do desenvolvimento histórico dos países atrasados. Por serem atrasados, dependem dos países tecnologicamente avançados, os quais tem o controle sobre a exportação de suas tecnologias. Esse controle cria uma dependência dos países atrasados em relação aos países avançados. Os países desenvolvidos lucram sobre a produção dos dependentes. Uma contradição que contrasta o atraso com o desenvolvimento. Assim, configura-se uma relação dialética que só pode ser superada quando o dominado tomar consciência dessa relação e se organizar para buscar sua autonomia.

A lei do desenvolvimento combinado está demonstrada como sendo a mais incontestável na história e no caráter da indústria russa. Tardiamente nascida, essa indústria não percorreu, desde o início, o ciclo dos países adiantados, porém neles se incorporou, adaptando ao seu estado atrasado as conquistas mais modernas. Se a evolução econômica da Rússia, em conjunto, passou por cima de períodos do artesanato corporativo, e da manufatura, muitos de seus ramos industriais pularam parcialmente alguma

etapa da técnica que exigiu, no Ocidente, dezenas de anos. Como consequência, a indústria russa desenvolveu-se em certos períodos com extrema rapidez (TROTSKY, 2017, p. 37).

A lei do desenvolvimento combinado para Trotsky, como explicitado em seu exemplo acima sobre a Rússia, considera que mesmo a Rússia sendo um país atrasado, incorporou o que existia de mais moderno das nações desenvolvidas. Essa lei vale para os outros países atrasados que sofrem influências do imperialismo. Trotsky percebe as contradições em seu país, o qual começou a industrializar-se tardiamente, e para superar esse atraso adotou a indústria moderna existente nos países imperialistas. Assim, é possível a rudimentar indústria adquirir um padrão altamente desenvolvido tecnologicamente, porém, convivendo, combinadamente, com as formas econômicas atrasadas. “A lei do desenvolvimento combinado, própria dos países atrasados, no sentido de uma combinação original dos elementos retardatários com os fatores mais modernos” (TROTSKY, 2017, p. 79).

Isto posto, Trotsky (2017) considerava que uma nação com o desenvolvimento industrial atrasado possuiria uma burguesia nacional mais conservadora. A classe operária nascente torna-se mais perigosa para os seus interesses e controle do que a aristocracia. Ocorre uma falta de homogeneidade nas relações capitalistas, o desenvolvimento não traz melhorias por completo a todos os grupos sociais. O domínio da burguesia depende de alianças com os setores atrasados das classes dominantes e com o imperialismo. Então, entre perder o poder para a classe operária ou para a burguesia imperialista, a burguesia opta por se manter no controle a partir do imperialismo.

Nesse sentido, uma aliança de cunho nacionalista entre a classe operária e a burguesia nacional não seria mais viável, pois, a burguesia trairia seus conterrâneos em troca da manutenção dos seus privilégios. A burguesia atrasada tem consciência de que uma luta contra o capital imperialista levaria a classe trabalhadora a uma revolução socialista, como ocorreu na Rússia.

Os grandiosos problemas que se lhe apresentavam exigiam a criação inadiável de uma organização revolucionária especial que pudesse englobar as massas populares e torná-las capazes de uma ação revolucionária sob a direção dos operários. Foi assim que os soviets de 1905 alcançaram em 1917 um formidável desenvolvimento. Note-se que os soviets não são simplesmente um produto do atraso histórico da Rússia, mas sim o resultado de um desenvolvimento combinado, e isto é comprovado pelo fato

de o proletariado do país mais industrializado do mundo, a Alemanha, não ter encontrado na época do impulso revolucionário de 1918 a 1919, outra forma de organização senão a dos soviets. A Revolução de 1917 tinha ainda como fim imediato derrubar a monarquia burocrática. Diferenciava-se, entretanto, das antigas revoluções burguesas, pelo fato de o elemento decisivo que se manifestava agora ser uma nova classe constituída sobre a base de uma indústria concentrada, possuidora de nova organização e novos métodos de luta. A lei do desenvolvimento combinado se revela agora em sua expressão mais alta: começando por derrubar o edifício medieval apodrecido, a Revolução eleva ao poder, em poucos meses, o proletariado, encabeçado pelo Partido Comunista (TROTSKY, 2017, p. 42).

O desenvolvimento combinado pode ser encontrado nas mais avançadas organizações da classe operária, como nos *soviets*, sindicatos e partidos comunistas. Ao mesmo tempo em que o imperialismo progride sobre as regiões atrasadas com a sua forma de exploração, também acaba elevando o desenvolvimento das forças do movimento operário, inclusive, essas forças podem ser até mais avançadas que nos países desenvolvidos. Isso ocorre porque a exploração da força de trabalho nos países dominados é muito superior que nas nações desenvolvidas.

Para Trotsky, a Revolução Operária Russa não é o resultado do atraso daquele país, mas é a consequência da lei do desenvolvimento combinado. “Trata-se de uma questão de relações concretas. A história atual do gênero humano está povoada de paradoxos, não tão espetaculares como o advento de uma ditadura do proletariado num país em atraso, mas de um tipo histórico semelhante” (TROTSKY, 2017b, p. 394).

A Revolução Russa é o resultado do movimento dialético e contraditório da história. Trotsky, por meio da lei do desenvolvimento desigual e combinado, percebeu que ao mesmo tempo em que a burguesia imperialista pretendia explorar a força de trabalho do proletariado russo, também criou a classe operária daquele país. Mesmo em uma nação atrasada, essa nova classe soube “saltar” nas leis da história e se organizou baseada nas teorias mais avançadas do seu tempo, o marxismo.

1.3 O IMPERIALISMO E O DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO NO BRASIL

No Brasil a lei do desenvolvimento desigual e combinado perdura desde o início de sua colonização. Ao mesmo tempo em que havia uma população que vivia

da exploração direta da natureza e da produção autossuficiente, os europeus implementaram uma produção altamente capitalista, como por exemplo, a produção de açúcar. Pode-se afirmar que o engenho é um estabelecimento complexo, compreendendo numerosas construções e mecânicas, conforme explica Caio Prado Júnior, “contendo a moenda (onde a cana é espremida); caldeira que fornece o calor necessário ao processo de purificação do caldo; casa de purgar, onde se completa esta purificação” (PRADO JR., 1973, p. 120).

Outro traço de combinação entre o atrasado e o moderno, nesse período, refere-se à força de trabalho, pois, devido a falta desta introduziu-se a escravidão. A escravidão é uma forma de exploração mais atrasada que a servidão, a qual também estava sendo superada na Europa pelo trabalho assalariado. Caio Prado Jr. afirma que:

Com a grande propriedade monocultural instala-se no Brasil o trabalho escravo. Não só Portugal não contava com uma população suficiente para abastecer suas colônias de mão-de-obra, com também, já o vimos, o português, como qualquer outro colono europeu, não emigra para os trópicos, em princípio, para se engajar como simples trabalhador assalariado do campo. A escravidão torna-se assim, necessidade: o problema e a solução foram idênticos em todas as colônias tropicais e subtropicais da América. Nas inglesas do Norte, onde se tentaram a princípio outras formas de trabalho, aliás uma semiescravidão de trabalhadores brancos, os “*indentured servants*”, a substituição do negro não tardou muito. É aliás esta exigência da colonização dos trópicos americanos que explica o renascimento da escravidão na civilização ocidental em declínio desde o fim do Império Romano, e já quase todas extinta de todo neste séc. XVI em que se inicia aquela colonização (PRADO JR., 1973, p. 122).

Essa forma de exploração do trabalho humano perdurará até o século XIX. Até esse período, a escravidão foi utilizada na produção de açúcar, no ciclo de mineração e do café, além de outros setores da economia em escala menor. Esse último ciclo da economia brasileira trouxe grande desenvolvimento de capitais para o país. O saldo acumulado possibilitou a entrada de infraestruturas modernas oriundas dos países do capitalismo avançado como ferrovias, bancos, sistemas de comunicação, portos, pontes, pequenas indústrias, modernizações das cidades entre outras.

No entanto, a dualidade entre o avançado e o atrasado continuava coexistindo. O progresso quantitativo da cultura cafeeira no Brasil não foi acompanhado de igual progresso qualitativo. Apesar da melhoria no preparo e no beneficiamento dos produtos de exportação, continuaram empregando, mais ou

menos, os mesmos processos agrícolas rudimentares do passado como o extrativismo e a produção de subsistência (PRADO JR., 1973). Como pode-se perceber, o Brasil, por fazer parte do grupo de países atrasados, ou seja, que teve o seu desenvolvimento industrial capitalista tardiamente implantado, possui traços arcaicos, concomitantemente, com contornos modernos. Realidade semelhante à Rússia antes da revolução, como observado acima e conforme a análise de Trotsky sobre a Rússia.

Esse contraste entre o arcaico e o moderno continua existindo até os dias atuais. O Brasil, de um lado, possui uma indústria altamente moderna com tecnologias altamente desenvolvidas, produz aviões, navios, equipamentos de informática, explora petróleo em grandes profundidades, tem construtoras que operam obras no mundo todo, todavia, não consegue resolver o atraso da pobreza, da fome, do encarceramento em massa, da reforma agrária e tantos outros problemas oriundos da má distribuição de renda.

O atraso do desenvolvimento moderno de produção nos países periféricos os obrigou a aceitar o ingresso das corporações imperialistas para explorarem suas riquezas. Com explica Florestan Fernandes (2006), a estratégia foi alocar os recursos naturais, humano e o controle econômico.

Foi através dessa técnica que as grandes corporações se instalaram e expandiram nessa imensa parte da periferia, assumindo o controle parcial, mas em intensidade de exploração e da comercialização internacional de matérias-primas, da produção industrial para o mercado interno, do comércio interno, das atividades financeiras etc. (FERNANDES, 2006, p. 295).

Conseqüentemente, o controle econômico das nações periféricas pelas nações imperialistas é quase total. Os meios de produção, em grande ou maior parte, são controlados pelas corporações oriundas desses países, assim o desenvolvimento do país é controlado pela burguesia imperialista, não pelos burgueses nacionais. Nesse raciocínio, qual é a função da burguesia nacional? O que resta a ela é gerenciar as empresas controladas pelo imperialismo. Essa organização mundial garante uma fatia da riqueza para a burguesia nacional, que prefere manter esses privilégios pessoais ao invés de romper com o processo de dominação imperialista. Isso ocorre porque a burguesia periférica não tem força suficiente para enfrentar os capitalistas hegemônicos, nesse sentido, opta pelo

controle da classe operária de seu país para manter seus lucros, o que resta dos lucros oriundos da exploração imperialista.

Convergente a esse pensamento, Silvana Tótora (1999) afirma que o desenvolvimento capitalista se processou a partir de uma dupla articulação. Uma interna e outra externa. A interna se forma com o setor arcaico, agrário, que promove a articulação entre os interesses das oligarquias tradicionais e as frações das burguesias industriais e comerciais. A externa se forma com a burguesia hegemônica. “Como resultante dessa dupla articulação, estão a ausência de uma reforma agrária e a compressão dos salários das classes trabalhadoras, a fim de maximizar a expropriação do e sobre o trabalho a ser repartido entre as frações burguesas locais e externas” (TÓTORA, 1999, p. 112).

A expansão imperialista no Brasil passa por duas grandes fases, de acordo com Florestan Fernandes (2006), a primeira irá até o início da Segunda Grande Guerra e a outra inicia-se na década de 1950. Inicialmente, operava diretamente, por meio de filiais ou mediante concessionárias, as grandes corporações surgem aqui, quase que simultaneamente, ao seu aparecimento nas economias centrais, explorando uma vasta gama de objetivos especulativo. Avançaram em torno da energia elétrica; serviços públicos; exportação de produtos agrícolas, carnes, minérios; produção industrial de consumo perecível e duráveis para o mercado interno; loteamentos de áreas rurais e urbanas; operações de créditos e financiamentos bancários entre outros. “Nesse período, suas influências se diluem nos mecanismos de uma economia competitiva em diferenciação e expansão” (FERNANDES, 2006, p. 299).

A segunda fase, em conformidade com Fernandes (2006), é uma convergência de incursão do capitalismo monopolista com uma realidade irreversível na história. “A economia brasileira já não concorre, apenas, para intensificar o crescimento do capitalismo monopolista no exterior: ela se incorpora a esse crescimento e aparece daí em diante, como um de seus polos dinâmicos da periferia” (FERNANDES, 2006, p. 299).

Essas modificações ocorrem de modo gradual, transformam o Brasil numa economia dependente para atender os interesses monopolistas e, conforme salienta Fernandes (2006), foram impulsionadas por três fatores: O primeiro é a disposição das economias centrais em deslocar um volume de recursos suficientes para mover os rumos da revolução econômica em processo. Outro fator, foi o deslocamento

empresarial envolvido por essa disposição, os quais implantariam no Brasil o esquema de organização e de crescimento econômicos intrínsecos à grande corporação. A terceira, foi a decisão interna de levar a cabo a referida transformação capitalista, tão temerária em outras nações de economia competitiva dependente e subdesenvolvida.

A prioridade dos governos desse período era atrair os chamados setores estratégicos da economia, ou seja, as corporações mais poderosas do imperialismo. De acordo com Oliveira (2011), tal modelo consistiria em reproduzir e criar em larga escala na periferia as relações de produção [...] “como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema” (OLIVEIRA, 2011, p. 69).

Desde a década de 1930, o atrasado capitalismo brasileiro pretendia dar um salto quantitativo e qualitativo para superar a economia baseada na exportação agrária e importação de produtos industrializados. Ao longo do governo de Getúlio Vargas houve um crescimento da economia quando a produção de industrializados nacionais aumentaram, gerando a diminuição das importações. Como afirma Cordeiro (2014):

Ciclo que teve início a partir dos anos 1930, com a construção inicial da fase nacionalista brasileira, onde uma tentativa de construção de uma nação foi experimentada, em paralelo a um esforço de crescimento econômico focado na industrialização, na substituição de importações e no surgimento de novas classes sociais no país, em especial a burguesia industrial, a classe trabalhadora assalariada, além de uma classe média ainda incipiente, mas crescente (CORDEIRO, 2014, p. 232).

Esse período do desenvolvimento varguista provocou mudanças na economia, as quais perduraram por décadas. As indústrias e serviços superaram a agricultura de exportação. Earp e Kornis (2004) asseveram que Getúlio foi um nacionalista, contudo, não do tipo xenófobo, mas ao inverso disso, buscou atrair capitais estrangeiros. Frustrado nessa tentativa, radicalizou o discurso contra as empresas estrangeiras que transferiam lucros ao exterior, dessa forma, fragilizava a economia nacional. “O recurso às empresas estatais foi um atendimento às demandas de lideranças industriais” (EARP; KORNIS, 2004, p. 34).

Apesar do avanço dessa fase, seu sucessor, Juscelino Kubitschek, pretendia forçar a aceleração capitalista no país com o programa “cinquenta anos em cinco”. A

atração de capitais era tão intensa que provocou no Brasil um dos maiores crescimentos econômicos do mundo. No período Kubitschek, “passa de um crescimento médio de 8,1% no quinquênio 1953/1957 para um crescimento médio de 11,2%, isto é, elevando-se cerca de 38% em relação ao período imediatamente anterior” (OLIVEIRA, 2011, p. 83).

A lei do desenvolvimento desigual e combinado encontra no Brasil um modelo perfeito. O capitalismo encontrou aqui condições materiais e culturais atrasadas, porém, estas se adaptaram ao mais avançado das nações centrais. Essa organização capitalista transformou o Brasil, que ainda era refém da economia agrária, numa estrutura baseada em conceitos do capitalismo com características de modernas. Embora a prioridade naquele momento era a atração do chamado capital produtivo, como explicara Lênin, na fase monopolista o setor produtivo se funde com o bancário e forma o capital financeiro. Os investimentos internacionais transformam o Brasil em todos os espaços econômicos e sociais. Como descreve Oliveira (2011):

Do lado da definitiva conversão do setor industrial e das suas empresas em unidades-chave do sistema, a implantação dos ramos automobilístico, construção naval, mecânica pesada, cimento, papel e celulose, ao lado da triplicação da capacidade da siderurgia, orientam a estratégia; por seu lado, o Estado, cumprindo o papel e atuando na forma já descrita, lançar-se-á num vasto programa de construção e melhoramento da infraestrutura de rodovias, produção de energia elétrica, armazenagem e silos, portos, ao lado de viabilizar o avanço da fronteira agrícola “externa”, com obras como Brasília e a rodovia Belém-Brasília (OLIVEIRA, 2011, p.71-72).

A burguesia nacional perdeu seu protagonismo no processo de produção mundial ou a possibilidade dele. O Brasil tornou-se uma sucursal do capital monopolista dos grandes conglomerados de produção global. Porém, a burguesia garantiu uma parte do processo produtivo, o que lhes proporcionou um lucro muito acima da renda da grande maioria da população brasileira. Logo, torna-se fundamental garantir vultosos lucros aos parceiros internos do imperialismo, tanto para a burguesia nacional e parte da sua burocracia, como para os militares, Poder Judiciário, Legislativo e Executivo. Caso os monopólios retirassem todas as riquezas possíveis perderiam o controle sobre a periferia, pois, ficariam sem o controle indireto sobre as nações que controlam economicamente, ideologicamente e politicamente. O grande capital brasileiro apoiou esse projeto, como explica Caio Prado Junior (2007):

Espúria - espúria além de qualquer dúvida - porque Juscelino Kubitschek se apresentava com seu programa de desenvolvimento e metas que implicava claramente, e pode-se mesmo dizer expressamente, a promoção dos interesses do grande capital brasileiro e internacional. Particularmente desse último, pois é na base do apelo aos grandes trustes internacionais e estímulo às iniciativas deles no Brasil que, fundamentalmente, se assentava o programa desenvolvimentista endossado pelo candidato. O que se comprovaria quando o presidente eleito viajaria pela Europa, antes da posse, entendendo-se com grandes grupos internacionais aos quais ofereceria, com promessas formais de largo favorecimento por parte de seu próximo governo, generosa participação nas atividades econômicas brasileiras. E depois de inaugurado o governo, foi o que se viu e em que não precisamos aqui insistir. Nunca se vira, e nem mesmo imaginara tamanha orgia imperialista no Brasil e tão considerável penetração do imperialismo na vida econômica brasileira (PRADO JUNIOR, 2007, p. 48-49).

O Brasil continha condições que favoreciam esses investimentos externos, uma área geográfica continental, reservas minerais variadas, vasto território para a exploração agrícola e extrativista, populoso e, especialmente, uma enorme quantidade de força de trabalho e exército industrial de reserva. Uma contradição surgia, ao mesmo tempo em que a exploração da força de trabalho operária foi inserida no mercado mundial, esse processo incorporou o proletariado brasileiro nas mais modernas formas de produção mundial. Ao mesmo tempo que a exploração da força de trabalho era acelerada, formou e fortaleceu-se as organizações de trabalhadores em diversas áreas. Sindicatos e associações foram criados nas cidades e nos campos, como também nos meios estudantis, artísticos, culturais e intelectuais.

As pressões dessas organizações obrigaram os governos a atenderem parte das suas reivindicações, como reforma agrária, ampliação da educação pública nos diversos níveis, melhorias salariais e entre outras, além de realizar diversas críticas ao capital internacional e ao imperialismo. Os conservadores se inquietavam com essas pequenas mudanças. Dessa forma, para conter as forças populares e o desenvolvimento das organizações que defendiam as reformas de base, os militares, com apoio do imperialismo, principalmente do estadunidense, do capital industrial e financeiro, da burguesia nacional e de setores atrasados do capitalismo, como os latifundiários e a hierarquia da Igreja Católica, uniram-se com o objetivo de acabar com a delicada democracia brasileira.

Para tanto, criou-se à época uma falsa notícia de que o Presidente da República, João Goulart, pretendia desferir um golpe “de esquerda”, aliando-se a União Soviética. “Foi aí que os conservadores aproveitaram para dar um ‘golpe de

direita'. Em 31 de março de 1964, um levante militar forçou a destituição do presidente da República. Deposto, Jango se refugiou no Uruguai (KONDER, 2003, p. 76). A classe operária tornou-se responsável para conduzir as transformações de uma revolução burguesa que a burguesia nacional não quis realizar. Ao mesmo tempo em que a classe operária apoiava o nacionalismo e combatia o imperialismo, não pode contar com a burguesia nacional. Fração da classe burguesa preferiu manter os privilégios que obtinha com a associação ao imperialismo. Temiam que se atendessem às demandas dos trabalhadores brasileiros corriam o risco de perder o poder.

A dialética do desenvolvimento desigual e combinado novamente reaparece nesse momento histórico. Os países periféricos ingressam no modelo de indústria moderna sem resolver seus problemas internos, como a reforma agrária e urbana, renda e outros. Desse modo, a burguesia atrasada, para manter seus privilégios, associa-se as classes arcaicas da sociedade, como o latifúndio e/ou o agronegócio para manter a classe operária sob controle. Além disso, o Brasil é a maior potência na América Latina, assim, qualquer transformação revolucionária que ocorra aqui pode facilmente irradiar para todos os países vizinhos, por isso precisa ser controlado pela burguesia imperialista.

O crescimento da organização dos trabalhadores poderia levar à liquidação da alta exploração propiciada pelo custo rebaixado da força de trabalho. A reforma agrária poderia liquidar tanto com a fonte fornecedora do "exército de reserva" das cidades quanto o poder patrimonialista. Mas faltou o outro lado, isto é, que o projeto emancipador fosse compartilhado pela burguesia nacional, o que não se deu. Ao contrário, esta voltou as costas à aliança com as classes subordinadas, ela mesma já bastante enfraquecida pela invasão de seu reduto de poder de classe pela crescente internacionalização da propriedade industrial, sobretudo nos ramos novíssimos. O golpe de Estado de 1964, contemporâneo dos outros na maioria dos países latino-americanos, derrotou a possibilidade aberta (OLIVEIRA, 2011, p. 131-132).

A aliança entre as burguesias ocorre devido a combinação entre o atrasado e o avançado. Dialeticamente, uma depende da outra. A burguesia dos países dominados depende do retorno econômico que obterá da relação com a burguesia dos países centrais, esta última precisa da outra para gerir seus investimentos. O maior entrave dessa relação não ocorre entre elas, mas com as classes que serão exploradas. Nem sempre essas aceitam a dominação sem revoltas, que vão desde

reformas ou revoluções de autodeterminação. Em virtude disso, torna-se necessário o controle político local. Fernandes (2006) assevera que:

“Sem estabilidade política não há *cooperação econômica*”, eis a nova norma ideal do comportamento econômico “racional”, que se impõe de fora para dentro, exigindo das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas que ponham “a casa em ordem”, para que pudessem contar com a viabilidade do “desenvolvimento por associação” (FERNANDES, 2006, p. 297).

Na fase monopolista do capitalismo, as revoluções burguesas são quase inexistentes, pois, a burguesia periférica prefere a dominação do imperialismo a perder tudo caso ocorra uma revolução de classe moderna. A Revolução Russa de outubro de 1917 acendeu uma luz vermelha ao mostrar que é possível uma nova ordem mundial sem o controle burguês. Por outro lado, facilitou o controle imperialista, pois, provocou a desistência das burguesias para a criação de governos nacionalistas e independentes. As classes burguesas não querem “[...] abrir mão das próprias vantagens e privilégios; do controle que dispõem sobre si mesmas, com e enquanto classe; e dos controles de que dispõem sobre as classes operárias, as massas populares e as bases nacionais de estrutura de poder” (FERNANDES, 2006, p. 421).

Nesse sentido, acreditar em um governo nacionalista burguês torna-se inviável, pois, não há nenhum interesse da burguesia periférica em perder seus privilégios e vantagens. Para Fernandes (2006), os privilégios e vantagens estão na raiz de todo o sistema. Caso as classes burguesas abrissem mão de seu poder [...] “perderiam, de uma vez, qualquer possibilidade de manter o capitalismo e preservar a íntima associação existente entre dominação burguesa e monopolização do poder estatal pelos estratos hegemônicos da burguesia” (FERNANDES, 2006, p. 422).

Para se manter hegemônica, a burguesia, a cada momento histórico se articula de modo diverso. Além dos governos militarizados, os capitalistas também podem utilizar uma forma de “democracia faz-de-conta” com a finalidade de iludir aqueles que não aceitam um governo fechado, com isso, [...] “eventualmente, principalmente em alguns determinados tipos de crises, abrem espaços para grupos de outras classes ou para algumas frações burguesas com alguma forma de pensamento divergente da sua classe social” (MEZAROBBA; ALMEIDA. 2016, p. 54). Esse argumento é uma forma de dizer “a democracia funciona e as instituições

garantem a legalidade dos direitos” e outros discursos congêneres propalados nas mídias sociais. Nos países periféricos a democracia tem tempo limitado, enquanto ela existir deve funcionar pela cooptação de classe. A democracia de cooptação quando se abre para os de baixo, também suscita problemas de controle da ordem. Ela possui pouca eficácia e pouca “flexibilidade” em nações capitalistas pobres, onde a extrema concentração da riqueza e do poder deixa um escasso excedente para dividir na compra de alianças ou de lealdade (FERNANDES, 2006).

Quando há democracia, ela é restrita e prioriza os interesses das classes hegemônicas. As diversas camadas superiores buscam manter os seus privilégios e vantagens. Assim, rejeitam as pressões dos subalternos, utilizando todos os mecanismos repressivos necessários. A democracia nos países periféricos é mera aparência, efêmera e superficial. Perdura enquanto os interesses das classes dominantes não passam a sofrer quaisquer riscos. Fernandes (1995) afirma que a burguesia é impotente para promover a revolução burguesa segundo o modelo “clássico, nacionalista-democrático”. Não obstante, ela é forte o suficiente para preservar o seu poder, “[...] usar o Estado nacional para se proteger e, especialmente, para estabelecer políticas econômicas que assegurem continuidade e aceleração do crescimento econômico sem maiores repercussões no grau de democratização e de nacionalização das estruturas de poder” (FERNANDES, 1995, p. 134).

Caso ocorra a perda do comando da classe proletária pela classe burguesa, perde-se o poder de barganha com “os donos do mundo”. Ao mesmo tempo que a burguesia atrasada é fraca diante da burguesia imperialista, também tem dificuldade de controlar as classes operárias. Nessa situação, todos os recursos disponíveis são utilizados para manter a ordem, caso seja necessário, até mesmo as ditaduras fascistas. O Estado autocrático burguês contém variantes do fascismo.

A fascistização incidiu diretamente sobre o Estado, e, neste, concentrou-se em algumas de suas estruturas e funções, assumindo, por isso, o caráter de um processo localizado e institucionalizado. [...] Nada indica que a ‘normalização do Estado autocrático’ seguirá outro curso” (FERNANDES, 2006, p. 423).

As políticas imperialistas sobre os países periféricos, para serem implementadas necessitam de ditaduras ou do rompimento da ordem em curtos períodos democráticos. Como por exemplo, o neoliberalismo só obteve êxito em sua

implementação no Chile graças ao golpe em 1973, sob o comando do General Pinochet. O aprofundamento das políticas neoliberais no Brasil, impostas nos últimos anos, necessitou de um golpe que derrubou uma presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016.

No caso do golpe brasileiro de 1964 era para salvar, primeiramente, o capital monopolista. A preocupação do setor financeiro era que o governo do presidente João Goulart poderia desenvolver políticas que prejudicariam seus interesses econômicos e políticos. As pressões populares reivindicavam políticas de justiça social e soberania nacional. O rompimento democrático desse período é uma demonstração de que não precisa existir qualquer perigo no rompimento da perpetuação capitalista, basta tentar romper com poucos privilégios das classes dominantes para que a promessa de respeito às instituições democráticas seja eliminada. Fernandes (1995) elucida que a burguesia pode suportar o jogo democrático e a revolução nacional enquanto ela própria comanda o processo e não se vê, em nenhum momento, ameaçada ou pela pressão externa do capitalismo ou pela pressão interna das forças dinâmicas reivindicatórias operária. “No entanto, ela se torna facilmente totalitária quando esse frágil equilíbrio se rompe, e evolui depressa para formas de controle do Estado e de opressão política” (FERNANDES, 1995, p. 142). Há, portanto, a atuação das forças imperialistas tanto no quadro político de 1964, como no recente rompimento do jogo democrático com o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

No contexto anterior ao golpe militar de 1964, a política de João Goulart valorizava os direitos trabalhistas e a defesa das reformas de base (agrária, tributária, urbana, educacional e eleitoral). Nas relações internacionais pretendia-se a independência nas relações exteriores, juntamente com a tentativa de limitar a remessa dos lucros do capital estrangeiro para fora do país, o que desagradou aos interesses da burguesia brasileira associada ao capital imperialista (LARA; SILVA, 2015).

Desse modo, o golpe militar impediu qualquer mudança qualitativa e quantitativa no país. Pois, no momento anterior ao golpe existia possibilidades de desenvolvimento do país sem tanta dependência do imperialismo, o que traria melhorias econômicas e sociais para a população brasileira.

O golpe civil-militar foi a resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais. Por meio da violência, os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes esquerdistas do país e intervenção em sindicatos. Sob o contexto da Guerra Fria e em nome do anticomunismo, as forças reacionárias do país instituíram uma ditadura civil-militar que objetivou promover a internacionalização da economia e a reconcentração de renda, poder e propriedade nas mãos de corporações transnacionais, monopólios estatais e privados e grandes latifundiários, aprofundando sua integração com o mercado mundial e suas ligações com o capital financeiro e industrial internacionais (LARA; SILVA, 2015, p. 277).

Convergente a essa análise, Ramos Filho (2016) afirma que empresários retrógrados, latifundiários oligárquicos, setores médios do funcionalismo público, Igreja Católica, OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), setores do Judiciário e meios de comunicação recrutaram setores militares autoritários e anticomunistas, os quais interromperam o processo de conquistas de direitos por parte da classe trabalhadora, como o décimo terceiro salário e a estabilidade de emprego. Com a entrada dos militares, aboliu-se a estabilidade no emprego substituindo-a pelo FGTS, a contenção salarial, a proibição das greves, o afastamento de dirigentes sindicais e a repressão dos movimentos contestatórios (RAMOS FILHO, 2016).

A ditadura militar no Brasil perdurou por 21 anos, na qual promovia-se a repressão política e ideológica, a censura, as sabotagens, as espionagens, a violência contra adversários políticos, as torturas, os assassinatos, as execuções e outras formas de crimes contra a humanidade. Oliveira (2011) evidencia que a longa ditadura militar de 1964 prosseguiu com a “via prussiana¹⁹”: fortíssima repressão política, mão-de-ferro sobre os sindicatos, coerção estatal no mais alto grau, aumentou-se a presença de empresas estatais numa proporção com que nenhum nacionalista do período anterior havia sonhado, abertura ao capital estrangeiro e industrialização forçada. Não houve nenhum esforço para liquidar com o patrimonialismo nem resolver o agudo problema do financiamento interno da expansão do capital, que já havia se mostrado como o calcanhar de Aquiles da anterior configuração de forças. “O endividamento externo apareceu então como a ‘solução’ e por esse lado abriu as portas à financeirização da economia e das contas do Estado brasileiro, que ficou patente no último governo militar da ditadura, sob o

¹⁹ O termo “via prussiana” deriva do pensamento de Lênin. Esta concepção foi utilizada para analisar o processo da Revolução Burguesa no Brasil, isto é, no que tange aos rumos para o progresso social, um caminho lento e irregular, o qual ocorreu sempre constituindo-se como uma conciliação com o atraso, seguindo aquilo que Lenin chamou de ‘via prussiana’ para o capitalismo.

mesmo czar das finanças que havia imperado no período do “milagre” brasileiro” (OLIVEIRA, 2011, p.132).

Desde o início do houve diversas formas de contestação à ditadura militar, estas ocorriam pela via das manifestações culturais (música, teatro, cinema), passeatas, manifestações públicas, lutas armadas com guerrilhas urbanas e rurais, greves e outras formas de críticas. Apesar de todas as repressões nesse período, para controlar a população e suas organizações sociais e políticas, os governos militares precisaram atender parte das demandas que estavam em pauta no governo golpeado. Singer (1982) entende que esses elementos, de certa forma, obrigou os militares a realizarem empréstimos do capital estrangeiro para aplicar em investimentos, como em grandes obras e empresas estatais, além da preocupação de manter a atração de investimentos do setor produtivo e financeiro exterior. Na primeira metade da década de 1970 houve um intenso crescimento econômico, o chamado “milagre econômico brasileiro”²⁰, que gerou empregos, porém os salários eram achatados e o distanciamento entre ricos e pobres crescia. O Produto Interno Bruto (PIB) crescia, a economia expandia, porém, quem se beneficiava era uma parte restrita da sociedade, a desigualdade e o atraso combinavam com o desenvolvimento e a riqueza do mundo moderno (SINGER, 1982).

Apesar do Estado aparecer como forte investidor nesse período, as políticas públicas eram precárias e deixavam a desejar, mesmo em comparação com as contemporâneas. Esse processo ocorria porque, conforme Fagnani (1997), as políticas sociais ocorriam de forma centralizada pelo Governo Federal, sem a participação da sociedade e com a exclusão dos outros níveis governamentais. Essa forma conservadora impedia a ampliação das políticas sociais, graças a quatro situações que serviam como forma de controle: forte controle do Executivo Federal perante os demais poderes; enfraquecimento dos mecanismos democráticos tradicionais de representação (partidos, sindicatos, organizações, imprensa, etc.); cerceamento dos direitos civis e políticos; outros mecanismos coercitivos próprios dos regimes de exceção (FAGNANI, 1997). melhorias

²⁰ O "milagre econômico brasileiro" refere-se ao período de crescimento econômico ocorrido no Brasil entre os anos de 1968 a 1973. Esse intervalo foi caracterizado pela aceleração do crescimento do PIB, pela industrialização e geração de empregos. Apesar disso, essas melhorias não trouxeram progresso para toda a população, ao contrário, houve o aumento da concentração de renda, violência estatal, corrupção e exploração da classe trabalhadora.

As políticas públicas, determinadas pela burocracia estatal federal, implementavam o que bem entendiam, baseadas, principalmente em ideologias conservadoras, com origem no pensamento darwinista social. A participação do Estado para o atendimento das necessidades da população era muito restrita, com poucos investimentos, a prioridade era que o setor privado assumisse a demanda, principalmente em setores que poderiam oferecer bons retornos lucrativos, como o caso da saúde, educação e transporte público.

A estratégia conservadora possui cinco traços estruturais, presentes, com especificidades, em cada um e no conjunto dos setores que foram objeto da ação governamental entre 1964/85 – educação, previdência, assistência, saúde, suplementação alimentar, habitação, saneamento e transporte público. São eles: regressividade dos mecanismos de financiamento; centralização do processo decisório; privatização do espaço público; expansão da cobertura e da oferta de bens e serviços; e reduzido caráter redistributivo (FAGNANI, 1997, P.185).

A política dos militares privilegiava a concentração de renda e a agricultura de exportação para o atendimento das demandas da indústria, isso causou um agravante êxodo rural e o aumento das populações urbanas com precárias condições de vida que foram “[...] alocadas em áreas destituídas de estrutura sanitária e sofrendo os efeitos da desnutrição, alterou o quadro epidemiológico do país, revelando, em sua face mais visível, o recrudescimento das doenças transmissíveis e o aumento da mortalidade infantil (PONTE; FALLEIROS, 2010, p. 185).

No caso da saúde, como exemplo, ao longo do período da ditadura militar esta não foi tratada como um direito de todos, era somente uma parte da população que tinha acesso, aqueles que tinham condições financeiras para pagar. O Estado era ausente na preocupação com a prevenção de doenças, a prioridade daquele período era direcionada à medicina curativa privada.

[...] “o financiamento público e o crescimento dos grupos privados no setor saúde são as engrenagens de um processo em que a capitalização e expansão da rede privada, por um lado, e a degradação dos serviços públicos e a sangria dos recursos do Estado, por outro, são faces da mesma moeda” (PONTE; FALLEIROS, 2010, p. 187).

O atendimento oferecido pelo Estado era por meio do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps), criado em 1974. Os

trabalhadores formais recebiam um desconto no salário, que lhes proporcionava, juntamente com os seus familiares, o direito de usar os hospitais do Inamps ou seus conveniados. Uma parte do financiamento vinha do governo e outra parte das empresas. Quem não tinha carteira assinada, caso precisasse de atendimento médico, necessitaria pagar pelo atendimento privado. Caso o indivíduo não tivesse condições de pagar, dependeria de atendimentos filantrópicos ou morreria sem assistência necessária. “Os que estavam fora desse universo buscavam atendimento em instituições filantrópicas ou privadas, e os mais pobres eram tratados como indigentes” (PONTE; FALLEIROS, 2010, p. 187).

Os convênios do Inamps garantiam que os recursos públicos capitalizassem as empresas que exploravam o mercado da saúde. “Expressivo também é o crescimento do número de instituições hospitalares de caráter lucrativo. Segundo os dados disponíveis, de 1964 até 1974 esses estabelecimentos passaram de 944 para 2.121, aumento que ultrapassa o percentual de 200% em dez anos” (PONTE; FALLEIROS, 2010, p. 189).

Além dos problemas de saúde pública, esse período foi marcado pela deterioração da vida da população pobre urbana e rural, sem ter qualquer benefício do desenvolvimento do país. As condições materiais dos brasileiros pobres se degradaram devido ao êxodo rural e a formação das grandes favelas, desemprego, fome e mortalidade infantil e de idosos faziam parte do cotidiano, a crise mundial de 1973 serviu para agravar ainda mais essa realidade. Pode-se perceber que a ditadura militar desenvolveu uma política híbrida entre o capitalismo de Estado e o liberal. Na área de infraestrutura realizou pesados investimentos em obras públicas, criação e fortalecimento das estatais, contudo, no setor social e para as políticas públicas deixou a cargo do mercado.

Quando os militares efetivaram o golpe, tinham como objetivo estancar o controle do Estado sobre a política, ou seja, implantar um projeto liberalizante para o Brasil. A ditadura estava dividida entre o capitalismo privado e a livre desnacionalização econômica, com possível desagregação dos laços econômicos federativos e o regime de estatização das áreas estruturais da economia com os setores industriais de empresa privada brasileira reativados (MARIO PEDROSA, 1966). Todavia, quando os militares assumiram o governo, a população exigiu reformas profundas na estrutura do Estado brasileiro, e, portanto, os militares não conseguiriam implantar reformas completamente liberais. Pedrosa (1966), entende

que a presença massiva do povo pressionou o regime a adotar uma política independente das ordens externas imperialistas.

Com efeito, para se manter no poder e ter apoio de diversas forças da sociedade, os militares procuraram investir no desenvolvimento das forças produtivas do país, assim, mantinham a classe operária trabalhando, embora com baixos salários. No entanto, não realizaram a reforma agrária para não provocar enfrentamentos com as velhas oligarquias agrárias e nem realizaram investimentos estatais em políticas sociais, desse modo, satisfaziam a burguesia que privatizava a educação, saúde, habitação, emprego e seguridade social. Portanto, aplicaram as políticas liberais não de forma integral, mas parcial. O Estado atuava, em partes, no setor produtivo e era quase inexistente nas políticas públicas.

Pode-se afirmar que as forças armadas não eram neoliberais, porém, não eram completamente estranhos a essa política, pois, no mesmo momento histórico, as políticas da Universidade de Chicago já estavam sendo implantadas no Chile, sob os auspícios do ditador militar General Augusto Pinochet. Dessa forma, pode-se compreender melhor a afirmação de Francisco Oliveira (1995, p. 24-25): “Mas a verdade é que foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupção no mandato ‘democrático’ de José Sarney”.

Devido à crise mundial de 1973²¹ e o fim do “milagre” econômico brasileiro, em pouco tempo o país passa a sentir as dificuldades decorridas da falta de investimentos e, conseqüentemente, a população sofre os seus efeitos. Apesar de todo o controle da ditadura, com a censura, as prisões e as torturas políticas, os trabalhadores retomam várias formas de organizações. Para Konder (2003), em 1977 se aglutinaram muitas frentes de resistências, como a de estudantes, associações de bairros, Movimento de Custo de Vida pelas donas de casa, a proliferação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), entre outros meios de agrupamentos populares. Em maio de 1978 iniciaram as greves no ABC paulista, com isso o movimento grevista se alastra em todas as regiões do país. “Três anos de intensas mobilizações e ‘Abaixo a ditadura’ unificaram a classe, o que resultou no

²¹ Crises entre os países produtores de petróleo gerou o aumento dos preços do petróleo a valores altíssimos para a época, chegou ao aumento de até 400% em cinco meses. Isso provocou uma desestabilidade econômica e uma recessão entre as principais economias mundiais, o Brasil não ficou de fora dessa conjuntura, quando freou o chamado “milagre” econômico brasileiro (SABÓIA, 1985).

surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT), na Central Única dos Trabalhadores (CUT), no Movimento Sem Terra (MST) e em vários outros movimentos e organizações populares” (KONDER, 2003, p. 87).

Essa convergência de fatores levou ao enfraquecimento dos militares, tornando o regime insustentável, o encerramento da ditadura foi possível devido à intensa rejeição popular. Inclusive, sem qualquer defesa das classes que apoiaram o seu início em 1964. O fim da ditadura militar não trouxe mudanças substanciais na realidade econômica e social brasileira. O endividamento externo do período militar delimitou as políticas econômicas e sociais nos governos pós-ditadura, o que também contribuiu para justificar a implementação do neoliberalismo no país nos anos de 1990.

Logo, foram mais de duas décadas de concentração de renda para as elites econômicas, arrocho salarial e de repressão aos movimentos contestatórios do regime. Com o passar do tempo, [...] “funcionários públicos, os setores de classe média e a OAB que haviam apoiado o Golpe de 1964 deram-se conta que ‘pagaram o pato’, que somente os empresários haviam sido beneficiados com a quebra da ordem democrática, acelerando o final da ditadura” (RAMOS FILHO, 2016).

A dívida externa herdada dos governos anteriores dificultou a aquisição de novos créditos no sistema financeiro internacional e a atração de investimentos produtivos. Além disso, a dívida interna impedia novos investimentos, pois, os tributos arrecadados eram suficientes somente para pagar os credores. Outro agravante econômico era a taxa de inflação altíssima. O grau de deterioração das contas do balanço de pagamentos a que se chegou no início dos anos de 1980 apresentava-se como um dos mais graves da República brasileira. A política econômica, durante os últimos anos do regime militar, limitara-se a gerir, da maneira menos onerosa possível, os reveses da crise internacional. As saídas encontradas pelo governo José Sarney foi o congelamento de preços em 1986 e a moratória da dívida externa em 20 de fevereiro de 1987 (SALOMÃO; FONSECA, 2016).

Estas medidas garantiram certa popularidade para o governo, o que confluía para que esse tivesse maior influência na elaboração da Constituição de 1987-1988. Assim, em 1986 ocorreram as eleições para a escolha da assembleia constituinte, quando o Plano Cruzado do Presidente José Sarney ainda produzia efeitos positivos na economia. À vista disso, foi o fator que “[...]contribui para explicar o enorme sucesso eleitoral do PMDB, partido ao qual o Presidente estava filiado e que

conseguiu obter bancada superior à maioria absoluta da Assembleia Constituinte” (SARMENTO, 2009, p. 12). Essas manobras políticas serviram para criar uma falsa aparência da realidade econômica o que possibilitou que a população apoiasse o governo nas eleições. Elegeu-se uma assembleia conservadora que ignorou as reformas necessárias do país. A Constituinte foi estruturada, desde seu princípio, com o intuito de elaborar um texto que não alterasse profundamente o *status quo*, sendo composta por uma maioria conservadora, proveniente das eleições ordinárias ocorridas em 1986 (PILATTI, 2008).

Na elaboração da Constituição Federal de 1988, a articulação parlamentar da Direita e da Extrema Direita eram contra o projeto que havia sido aprovado na Comissão de Sistematização, responsável por elaborar o texto final que havia sido aprovado nas fases anteriores. O projeto continha leis que eram consideradas heréticas ao medíocre empresariado brasileiro, como estabilidade no emprego, 40 horas de trabalho semanal, hora extra com adicional de 100%, entre outras medidas avançadas. A pequena bancada achava que aquele era o momento de o país entrar na modernidade e resgatar a dívida histórica acumulada desde 1964 (RAMOS FILHO, 2016).

A pressão social para o Brasil atingir um estágio mais moderno na sua legislação foi importante. Apesar da maioria dos deputados e senadores, em sua maioria, estar ligados ao capital, as pressões populares, movimentos sociais, sindicatos, centrais sindicais garantiram inúmeros direitos na área de: educação; saúde; sanitária; direitos humanos; mulheres, negros, indígenas; direitos trabalhistas; assistência social, previdência social, dentre outros.

No entanto, a bancada conservadora conseguiu manter vários temas sem avanços, como: a questão social da propriedade, que envolvia a reforma agrária e urbana; aumento de poderes ao Judiciário e Ministério Público, sem controle social e político sobre essas instituições; monopólio das classes dominantes sobre os meios de comunicação, sistema financeiro, preservação da força política dos militares, entre outras coisas. No confronto entre os defensores do ensino privado e os defensores do ensino público houve um equilíbrio. Os privatistas conseguiram manter o que já controlavam. Em contrapartida, devido as pressões de diversos segmentos da sociedade, a educação pública, pelo menos o Ensino Fundamental, recebeu a obrigatoriedade de oferta pelo Estado. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2003, p. 1968).

O ensino fundamental na Constituição Federal de 1988 aparece com a objetividade da obrigatoriedade do Estado, o qual deve garantir esse direito fundamental. Atribui-se, portanto, o dever estatal de promover sua concretização. O texto da Constituição Federal de 1988 proporciona certa segurança jurídica ao cidadão, o qual poderá cobrar esse direito do Estado:

Este jogo entre direito e dever implica aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido. Nesse sentido, a Constituição aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar (CURY, 2002a, p. 260).

Comparada à Constituição de 1967 a Constituição de 1988 obteve um avanço significativo no quesito superação da negligência estatal para com a educação de forma geral. Raposo (2005), realiza uma comparação entre as duas últimas Constituições. Constata que na Constituição de 1967 havia uma preocupação com o fortalecimento do ensino particular. Inclusive, previa meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudos, necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos. Ademais, havia a limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva. Além, da diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Na Constituição de 1988, houve a definição dos princípios norteadores do ensino. Entre eles: o ensino primário obrigatório e gratuito; liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres; merecendo destaque à inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. Com a vinculação de recursos para a manutenção o desenvolvimento do ensino é restabelecido.

Nesse sentido, é importante salientar que a política de privatização e entrega das políticas sociais para o mercado já estava explícita na Constituição de 1967, do governo da ditadura militar, a mesma prática que ocorria na ditadura chilena nesse mesmo período. Desse modo, as políticas liberais ou neoliberais para a área da educação já faziam parte da realidade brasileira desde o final da década de 1960.

Os avanços obtidos, no que tange às políticas sociais, em 1988 foram resultados do empobrecimento e da revolta da população com o regime, isso tudo levou à formação de organizações populares e mobilizações de massa no final da década de 1970 e nos anos de 1980. A Assembleia Constituinte tinha, em sua maioria, parlamentares conservadores, contudo, esses precisaram conceder algumas melhorias nas políticas públicas para diminuir as desigualdades e o descontentamento social.

Pereira (2011) corrobora com esse argumento ao afirmar que as lutas sociais estiveram presentes na elaboração da Constituição Cidadã de 1988, impulsionando para que fossem consagrados os direitos da cidadania, enquanto estes eram reduzidos nos países centrais do capitalismo. A Constituição Federal de 1988, no seu texto original, no artigo 208 garante que o ensino fundamental é obrigatório, assegura, inclusive, sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Garante a educação às pessoas com necessidades especiais. Garante o atendimento ao educando, em todas as etapas do ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Como uma política pública, impunha obrigações ao Estado, porém, sem detalhar como será aplicada (BRASIL, 2003).

Quanto ao Ensino Médio, ainda não era de imediato aplicado, porém, tornar-se-á “progressivamente obrigatório”, isto é, não havia obrigatoriedade imediata²². As três etapas da educação (infantil, fundamental e média) já aparecem na Constituição, mas só passam a ser chamadas de Educação Básica quando promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei

²² A Emenda Constitucional 59/2009 promulga a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Sendo assim, no Art. 1º, os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. E referindo-se a organização o Art. 2º, 4º do art. 211 da Constituição Federal, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. O prazo para se cumprir a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 6 aos 14 anos para dos 4 aos 17 anos de idade é determinado até o ano de 2016, seguindo o Plano Nacional de Educação, apoiado tecnicamente e financeiramente pela União. Com essas alterações, a obrigatoriedade que antes era apenas ao ensino fundamental dos 6 aos 14 anos, agora está estendida até os 17 anos de idade e a educação pré-escolar é abarcada, porém, a creche (0 a 3 anos) não é incluída na obrigatoriedade.

nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (CURY, 2002b. 169-170).

Na Constituição Federal de 1988 houve um rompimento com o passado, no qual a educação deveria ter uma função moral, acima do saber científico. Ou seja, as forças sociais conseguiram avanços políticos resultantes da conjuntura internacional. Um Estado completamente liberal era uma situação ainda perigosa naquele momento histórico. O aumento da pobreza poderia levar a uma convulsão social e provocar uma revolução no modelo russo, lembrando que a URSS ainda era existente entre os anos de 1987 e 1988. Logo, os investimentos estatais visavam diminuir o risco de que as desigualdades existentes propiciassem uma revolta popular. Além da educação, houve preocupação também com outras áreas sociais, fatores que inibiram reações de revoltas, as quais poderiam pôr em risco o *status quo* existente. A educação pública não garantia igualdade de disputa por espaços entre as diferentes classes, porém, mitigava a enorme diferença entre elas.

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença (CURY, 2002a, p. 255).

Esse período de concessões às classes trabalhadoras é interrompido nos anos seguintes à elaboração da Constituição de 1988. A abertura da China para o mercado capitalista e o fim da União Soviética e do socialismo no Leste europeu provocou dois fatores negativos para os direitos e as organizações dos trabalhadores. A primeira delas refere-se a oferta da força de trabalho no mundo capitalista, milhões de trabalhadores estavam disponibilizados à burguesia para serem explorados. Nos anos de 1980 a China inicia um processo de transformação da sua economia o que provocou mudanças sociais no país levando aos protestos em Pequim no ano de 1989. As manifestações exigiam mais reformas políticas, crítica a burocracia que era acusada de corrupção e melhorias na situação

econômica. Após o controle dos protestos, o governo iniciou uma aprofundada abertura da economia para o mercado mundial.

Imediatamente após esse período, como salienta Leão (2012), intensificou-se a disputa no interior do Partido Comunista Chinês a respeito dos rumos das reformas econômicas. O presidente, na época, Deng Xiaoping trabalhou no sentido de vencer a resistência existente dentro do partido e conseguiu impor sua política de reformas econômicas em 1992. Mantiveram o exército, as principais empresas estatais e os bancos permaneceram subordinados ao partido.

Em meados da década de 1990 as economias dos países chamados de Tigres Asiáticos passam a sofrer recessão até a crise de 1997, a qual serviu para a China atrair os investimentos e indústrias desses países. Consequentemente, tornou-se a “grande indústria” asiática, absorvendo investimentos e a produção dos países vizinhos e, simultaneamente, estabelecendo-se como grande mercado para as exportações – alimentos, insumos agrícolas e industriais e bens finais manufaturados – dos mesmos países (LEÃO, 2012, p. 116).

Para atender a demanda de força de trabalho do imperialismo mundial, o governo chinês iniciou um processo de abolição de leis que impediam o fluxo migratório no país. Até os anos 1980 o movimento migratório era muito baixo comparado a abertura. Medeiros (2013) demonstra que em 1982 as áreas urbanas registraram 2 milhões de migrantes das áreas rurais. Depois das reformas, em 1993 atingiu 51 milhões e, em 1995, 80 milhões. Calcula-se que em 1995, cerca de 47 milhões de trabalhadores nas áreas urbanas possuíam residência temporária.

O imperialismo encontrou uma gigante oferta de força de trabalho que ultrapassava todas as necessidades para o atendimento do processo produtivo industrial. A China, de certa forma, atendeu às necessidades locais, contudo, provocou amplas transformações que influenciaram o mundo, principalmente para aprofundar as políticas neoliberais que estavam em vias de implantação. Isso se agrava com o fim da União Soviética e dos países socialistas do Leste europeu. Esse acontecimento levou ao ingresso de milhões de trabalhadores que viviam nos países socialistas do Leste da Europa para atender a demanda de força de trabalho naquele continente. Isso também provocou a queda de rendas e a diminuição dos direitos trabalhistas dos países centrais da Europa. Além disso, o medo que a burguesia tinha do socialismo acabou, dessa forma, não se precisava mais realizar

“agrados” a classe operária, como uma forma de conter as revoltas contra o capitalismo.

Como consequência do fim do chamado “bloco socialista”, os países capitalistas centrais vêm rebaixando brutalmente os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores, dada a “inexistência”, segundo o capital, do perigo socialista hoje. Portanto, o desmoronamento da União Soviética e do Leste europeu, ao final dos anos 80, teve enorme impacto no movimento operário. Bastaria somente lembrar a crise que se abateu nos partidos comunistas tradicionais, e no sindicalismo a eles vinculado (ANTUNES, 2000, p. 40).

Com o fim da União Soviética os trabalhadores perdem a sua referência de organização social, a qual respeitava seus direitos e sua vida. Durante mais de 70 anos da República Socialista, esta serviu de alternativa ao mundo capitalista, conseqüentemente, a burguesia realizava concessões a classe trabalhadora para não perder todo o capital que possuía numa revolução proletária. O fim dessa força política significou o enfraquecimento de negociação para os todos trabalhadores. Boito Jr. (1996) assevera que a desintegração da União Soviética e do bloco de países sob sua hegemonia, em 1991, suprimiu a separação que assinalou a política mundial na maior parte do século XX. “O imperialismo norte-americano ficou mais livre para agir na periferia do sistema. Os Estados e os movimentos revolucionários e reformistas na Ásia, África e América Latina perderam a possibilidade de avançar jogando com a rivalidade entre as duas superpotências” (BOITO JR. 1996, p. 88).

Antunes (2000) assevera que quanto mais se avança na competitividade intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar sua intensa velocidade. Os monopólios procuram desmontar as concorrências em quaisquer países que tentam resistir. Conseqüentemente, são os crescentes contingentes de força humana de trabalho presente nestes países sem emprego. “O que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, conforme dados recentes da OIT?” (ANTUNES, 2000, p. 36).

Os anos de 1990 não foram diferentes para o Brasil com relação ao que ocorria no restante do mundo. Apesar de já existir políticas de cunho neoliberal ainda nos governos militares, conforme Filgueiras (2006, p. 180), “o Brasil foi o último país da América Latina a implementar o projeto neoliberal”. Desse modo, o neoliberalismo ganha forma e se fortalece, em seu início, no governo de Fernando

Collor de Mello e se radicaliza nos oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso.

Existiam três fatores que dificultavam a implantação neoliberal no Brasil: a conjuntura internacional (ainda existia a antítese do Leste europeu que barrava a radicalização da política liberal nos países capitalistas), a tradição nacionalista que existia no país desde os movimentos dos anos de 1920 que levaram a Revolução de 1930 e a força da atividade política desenvolvida pelas mais diversos setores da classe trabalhadora na década de 1980 [...] “que se expressou, entre outros eventos, na constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) e na realização de cinco greves gerais entre 1983 e 1989” (FILGUEIRAS, 2006, 181). Como observado anteriormente, a Constituição de 1988, apesar de conter vários equívocos, foi a expressão maior dessa repulsa da sociedade brasileira, por isso mesmo, ela foi alvo de ataques e reformas tanto do Governo Collor quanto do Governo Cardoso, que recolocou, mais tarde, o projeto liberal nos trilhos (FILGUEIRAS, 2000).

Essas situações impediam que a radicalidade neoliberal pudesse ser posta em prática de forma plena no Brasil. O projeto imperialista do neoliberalismo para o Brasil deveria ter consenso da sua necessidade por parte da maioria da sociedade. Por isso, foi costurado de forma gradual. Anderson (1995) relata que esse plano já estava ocorrendo ainda em meados da década de 1980:

Recordo-me de uma conversa que tive no Rio de Janeiro, em 1987, quando era consultor de uma equipe do Banco Mundial e fazia uma análise comparativa de cerca de 24 países do Sul, no que tocava a políticas econômicas. Um amigo neoliberal da equipe, sumamente inteligente, economista destacado, grande admirador da experiência chilena sob o regime de Pinochet, confiou-me que o problema crítico no Brasil durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta – como a maioria dos funcionários do Banco Mundial tolamente acreditava -, mas uma taxa de inflação demasiada baixa. “Esperemos que os diques se rompam”, ele disse, “precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste país”. Depois, como sabemos, a hiperinflação chegou ao Brasil, e as consequências prometem ou ameaçam – como se queira – confirmar a sagacidade deste neoliberal indiano (ANDERSON, 1995, p. 21-22).

Nas eleições presidenciais de 1989 as forças favoráveis ao neoliberalismo e as opositoras deste se enfrentaram numa grande disputa. De um lado o projeto imperialista para o Brasil e do outro a resistência a ele. O segundo turno das

eleições ficou polarizado entre Collor e Lula, mesmo com todo o aparato do Estado burguês as classes dirigentes quase foram derrotadas na disputa eleitoral. Maciel (2011) afirma que nessa disputa ficou evidenciado a crise de hegemonia burguesa, a qual se deparou “[...] a um projeto político radicalmente reformista e de conteúdo anti-autocrático, o projeto democrático-popular do PT, foi colocado na disputa eleitoral com reais chances de vitória (MACIEL, 2011, p. 101). Diversas frações da burguesia se uniram em torno do candidato Collor de Mello, o qual saiu vitorioso e evitou o projeto petista e de outros grupos de centro-esquerda que poderiam ameaçar o *status quo* das classes dominantes no Brasil. “O compromisso do novo presidente com o projeto neoliberal extremado mostrou-se precipitado pois, entre as frações do bloco no poder não havia unidade suficiente em torno do conjunto do ideário neoliberal” (MACIEL, 2011, p. 101).

A eleição de Collor deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais. Foi esse voto de desespero que elegeu o Bismarck das Alagoas (OLIVEIRA, 1995, p. 25).

A preparação para o ataque ao Estado brasileiro iniciou na campanha eleitoral de Collor de Mello, usava-se o horário eleitoral, além de ter o apoio dos principais canais de televisão do país, especialmente da Rede Globo, que já tinha encampado o projeto imperialista para o Brasil. Em 1990 Collor de Mello, em seu governo neoliberal, com o objetivo de controlar a inflação, deu início a abertura do mercado nacional para a entrada de produtos importados, que obtiveram redução de impostos. A inflação diminuiu, porém, uma parte da indústria nacional fechou e os empregos encolheram. Também, incentivou a atração de investimentos externos por meio de privatizações de empresas estatais e incentivos fiscais para atrair capital externos. Para isso, encetou uma ofensiva às leis trabalhistas que, ao mesmo tempo, agradava o capital imperialista e enfraquecia as organizações sindicais (MACIEL, 2011).

Esse período foi a base do projeto político e econômico denominado de neoliberal no Brasil, conforme será aprofundado no capítulo dois. Por um lado, redefiniu o projeto nacional desenvolvimentista que havia iniciado na primeira metade da década de 1920 com o movimento operário e tenentista e, por um outro,

completamente subordinado ao capital monopolista internacional. Filgueiras (2006) define que a vitória dos neoliberais se consolidou em um “processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais” (FILGUEIRAS, 2006, p. 183).

Desse modo, os grupos econômicos dominantes que se destacam nesse novo momento do país são aqueles, segundo Filgueiras (2006), ligados ao capital financeiro internacional (fundos de pensão, dos fundos mútuos de investimentos e dos grandes bancos dos países desenvolvidos); os grandes grupos econômico-financeiros nacionais, associados e subordinados aos capitais estrangeiros; e o capital produtivo multinacional (associado ou não ao capital nacional). Num nível inferior, abaixo dos associados ao capital financeiro, ganharam espaço o agronegócio, indústria, comércio ou serviços, estando voltados para o mercado externo e interno (FILGUEIRAS, 2006).

O Presidente Collor de Mello perdeu popularidade desde o início do seu mandato, quando confiscou a poupança de quem tivesse depósito acima de 50 mil cruzeiros (nome da moeda brasileira na época), uma grande parcela da população ficou sem esse dinheiro. Outro setor social que foi fortemente atacado pelo governo era o funcionalismo público, eram acusados de não trabalhar o suficiente e de receber altos salários, por isso eram chamados na época de “marajás”. Apesar da contenção dos gastos da população, devido ao fechamento de empresas e o aumento do desemprego, não teve sucesso o seu plano de controlar a inflação. O que provocou insatisfação generalizada da classe trabalhadora e de uma parte da burguesia que foi obrigada a fechar suas empresas pela diminuição do consumo ou pela concorrência dos produtos importados.

Filgueiras (2006) analisa que a insatisfação ao governo Collor de Mello ocorreu devido às grandes taxas de desemprego. O desemprego sobrevém a partir do início dos anos 1990, quando acontece a abertura comercial-financeira que leva a uma profunda recessão. Acirrou-se a concorrência intercapitalista e as empresas são impelidas para um processo apressado de reestruturação, o qual, anteriormente, caminhava lentamente.

BOITO JR. (1996) corrobora com essa análise ao mostrar os dados estatísticos sobre a economia e o desemprego que se apresentaram durante o governo Collor de Mello:

O governo Collor, uma vez empossado, implantou uma política econômica recessiva. Em 1989, a economia crescera 3,3%. Collor assumiu o governo, em 1990, e empurrou a produção para baixo: -4,4%, em 1990, +1,1 % em 1991 e -0,9% em 1992. Em 1993, já então sob Itamar Franco, vem a recuperação: a economia cresceu 5,0%.¹² No triênio 1990-92, o desemprego cresceu bruscamente. A taxa de desemprego (médias anuais em porcentagens da PEA) na Grande São Paulo, no ano de 1989, estava em 8,7%; em 1990, subiu para 10,3%; em 1991, para 11,7%; em 1992, para 15,2%. Também a taxa de desemprego na Grande São Paulo só sofreu uma pequena inflexão em 1993, quando teve uma pequena queda, para 14,6% (13). Os salários também foram para baixo na conjuntura recessiva do governo Collor. Em dólares de dezembro de 1993, o salário mínimo era de US\$ 88,55 em 1988 e de US\$ 90,93 em 1989. Em 1990, começou a queda, e ela foi brusca: US\$ 64,22 em 1990, US\$ 62,41 em 1991 e US\$ 65,70 em 1992. De novo, o ano 1993 indica uma inexpressiva recuperação, com o salário mínimo subindo para US\$ 74,33. O rendimento médio mensal dos assalariados do setor privado (indústria, comércio e serviços) também apresentou curva semelhante (BOITO JR. 1996, p. 89-90).

A insatisfação se generalizou em diversos segmentos sociais, desde a classe trabalhadora até os setores empresariais prejudicados com o governo. Apesar do *impeachment* de Collor de Mello ser justificado como uma luta contra o esquema de corrupção e benefícios pessoais, sua causa real foi a consequência dos malefícios provocados pela introdução das políticas neoliberais na economia e de seus efeitos na população brasileira.

Francisco de Oliveira (1999), ao se referir as reformas implantadas no Brasil, salienta que essas iniciaram com Collor, mas este era um simulacro, era apenas suportado pela burguesia como um filho bastardo. Ele não tinha as qualidades para ser o condutor do processo. Collor tinha sua base em um Estado pobre do Nordeste, não saiu da nata das elites nacionais e não tinha preparação intelectual para ser o articulador de uma coalizão. Isto significa que ele não tinha a capacidade política de elaborar e estar à frente de um projeto que incorpora o tom do tempo e o adapta às necessidades dos grupos dominantes no Brasil. “Collor não tinha essa capacidade, embora a história, muitas vezes, sirva-se de bufões para mascarar suas violentas mudanças. A Casa da Dinda esteve perto de ser o manto emprestado de Napoleão, cobrindo o sobrinho bastardo” (OLIVEIRA, 1999, p. 73).

O sucessor de Collor de Mello foi seu vice-presidente, Itamar Franco, o qual assumiu um país marcado pelo descontentamento social, crise econômica e fortes

contradições de classe. De início não deu continuidade ao governo anterior, tentou realizar uma política de conciliação de classe, tentando agradar e atrair vários setores políticos. “Na substituição pelo Governo Itamar Franco, o ritmo de implantação desse projeto diminuiu durante o período 1993/1994, sendo retomado posteriormente com toda a força, e amplamente executado, pelos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002)” (FILGUEIRAS, 2006, p. 1). Assim, a administração de Itamar foi marcada pelo controle da inflação e pela estabilidade econômica, contudo, foi o início da política neoliberal mais bem-sucedida em favor do imperialismo. Pois, a estabilidade inflacionária foi acompanhada por uma série de ataques ao patrimônio do Estado brasileiro e aos direitos dos trabalhadores.

Nos governos anteriores faltava consenso na sociedade brasileira para a aceitação do programa neoliberal para o Brasil, todavia, o governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) não foi um entrave. Como ministro da economia no governo Itamar Franco, com o Plano Real FHC conseguiu rebaixar e conservar a inflação em níveis admissíveis, dessa forma, estabilizou a economia do país. Com o controle da inflação melhorou a situação para a classe média e para a classe trabalhadora que ainda estava empregada. Com a propaganda do Plano Real e dos meios de comunicações corporativos, FHC não teve dificuldade de se eleger para presidente da República em 1994, vencendo seu principal opositor: Luiz Inácio Lula da Silva, ainda no primeiro turno. Com forte apoio midiático conseguiu se reeleger em 1998, também ainda no primeiro turno. Oliveira (1999) argumenta que Fernando Henrique Cardoso teve a capacidade intelectual para realizar a coalizão moderno-conservadora. Fernando Henrique Cardoso “[...] percebeu talvez que essa era a sua única chance de sair da Praça Villasaim, para não continuar apenas comendo pães amanteigados. Teve a percepção de intelectual orgânico no sentido mais forte (OLIVEIRA, 1999, p. 74).

Fernando Henrique Cardoso procurou colocar em prática as decisões impostas à América Latina no Consenso de Washington, EUA, em 1989. Desse encontro saíram as recomendações dos países imperialistas para o aprofundamento das políticas neoliberais nas nações pobres do continente americano. No terceiro capítulo retomaremos esse tema com maior profundidade. Não obstante, FHC reproduziu no Brasil as mesmas políticas determinadas pelo Consenso de Washington, que já haviam sido aplicadas no Chile, Argentina e no Peru. Manteve

os juros com as taxas mais altas do mundo, desse modo, conseguia atrair o capital especulativo equilibrando o dólar internamente.

Sader (2003) constata que a operação Fernando Henrique Cardoso foi um sucesso politicamente, pois, conseguiu derrotar a esquerda em duas eleições. Contudo, economicamente e socialmente foi um desastre: depois que os mais pobres perderam seu poder aquisitivo, direcionou a concentração de renda aos mais ricos em detrimento das camadas médias, de forma direta e pela transferência da maior parte da população para a economia informal, que perderam renda e direitos. “Economicamente, o país não conseguiu retomar ritmos minimamente estáveis de desenvolvimento, completando duas décadas perdidas, com o primeiro governo que deixou de colocar o desenvolvimento como prioridade [...] para privilegiar o objetivo conservador da estabilidade” (SADER, 2003, p. 137-138).

Durante o governo FHC as privatizações das estatais brasileiras atingiram o maior pico da história do país. Biondi (2001) afirma que o governo vendia baratíssimo os bancos, ferrovias, rodovias, portos, siderúrgicas, entre tantas outras empresas. Era um ótimo negócio para os compradores, mas péssimo para o Brasil. Implantou as privatizações a preços baixos, financiou os compradores, alegando não haver outras possibilidades. Seu governo conhecia a experiência de outros países, o que demonstra que a argumentação era falsa. “Como foi possível ao governo agir com tal autoritarismo, transferindo o patrimônio público, acumulado ao longo de décadas, a poucos grupos empresariais que nem sequer tinham dinheiro para pagar ao Tesouro? (BIONDI, 2001, p. 37)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentados em 20 de dezembro de 2004, observa-se que entre 1991 a 2002 foram privatizadas 165 empresas estatais no Brasil. O incentivo do Governo Federal, nesse período, influenciou os Estados e municípios a realizarem a mesma política. As privatizações começaram durante o governo Collor de Mello, porém, a maior concentração de vendas ocorreu durante os dois mandatos do FHC, principalmente entre os anos de 1997 a 1999, quando foram desestatizadas 123 empresas, 75% do total entre os 11 anos. Outro dado importante, as privatizações reduziram os investimentos na economia, em 1997 as estatais tinham mais de 13% na participação empreendedora no país, já em 2002 caiu para menos de 9%. Só com as empresas estatais federais caiu de mais de 8% para menos de 6% na potencialidade de investir (IBGE, 2004).

As políticas de privatizações transferiram o patrimônio público para o setor privado, grande parcela das empresas, principalmente as maiores e mais rentáveis, foram acumuladas pelos grandes monopólios imperialistas. Essas prometeram investimentos e melhoramentos tecnológicos, contudo, acabaram sendo incorporadas a outros setores das multinacionais, muitas vezes, as empresas são fechadas para encerrar a concorrência que faziam. Outra promessa é o aumento de pagamento de impostos para os Estados, porém, com os processos de enxugamento estes diminuíram. Os empregos também diminuíram, principalmente, aqueles oferecidos diretamente pela empresa, pois, na grande maioria, são transferidos para empresas que terceirizam os serviços. Essas lucram, mas os seus funcionários sofrem a precarização das relações trabalhistas e tem suas rendas diminuídas.

O desemprego provocado pelas privatizações contribuiu para a desregulação do mercado de trabalho. Os governos neoliberais ajudaram a aumentar diversos instrumentos jurídicos para diminuir os direitos e a renda do trabalhador. Dessa relação surgiu o processo generalizado de precarização das condições de trabalho (contratação instáveis que contornam ou burlam a legislação trabalhista, prolongamento da jornada de trabalho, redução de rendimentos e demais benefícios, flexibilização de direitos trabalhistas e ampliação da informalidade). “Tudo isso, enfraqueceu e deslocou mais ainda a ação sindical para um comportamento defensivo” (FILGUEIRAS, 2006. p. 188).

As políticas neoliberais aprofundaram o desemprego no país, em 2002, último ano do presidente FHC no governo, dados do PNAD/IBGE apontavam que o déficit de trabalho decente no Brasil se encontrava em 27,8%. Desse total, 10% eram os desempregados abertos, 7,2% aos não-remunerados, 7,8% aos subocupados com renda inferior a meio salário mínimo e 2,9% aos subocupados que executavam uma jornada de trabalho inferior a 14 horas semanais (POCHMANN, 2005).

Os ideólogos neoliberais defendem o princípio de que o emprego deve ser resolvido pelo próprio sujeito, ou seja, pelo seu empreendedorismo, tudo que o indivíduo pode conquistar é fruto de seu mérito pessoal. Cada indivíduo deve ser empreendedor de si mesmo, basta investir em seu capital humano, buscar qualificação. Tudo isso, independente da origem social, acesso aos estudos de qualidade, situação econômica, capital social entre outros. Logo, culpa-se o sujeito ante a falta de empregos e relaciona esta aos salários altos e aos direitos

trabalhistas. Advoga-se que quanto mais baixos os salários e os direitos sociais e trabalhistas mais empregos existirão, pois, as empresas terão mais capital para investir nos seus empreendimentos. Com salários altos, a demanda empresarial por trabalho cai e gera desempregos. Argumenta-se, ainda, que salários altos geram inflação, considerada como a maior inimiga da estabilidade e desenvolvimento do capitalismo.

Assim, a inflação surgiu como a maior vilã, perante a qual tinham que reagir sem ceder em nada. “O desemprego deixou de constar das preocupações dos responsáveis, até porque, segundo a teoria, as economias se encaminhariam espontaneamente para a situação de pleno emprego, desde que o Estado deixasse funcionar livremente os mecanismos do mercado” (NUNES, 2003, p. 427).

Isto posto, os teóricos do neoliberalismo argumentam que o desemprego é sempre “desemprego voluntário”. Tudo depende da oferta de força de trabalho, se for superior à sua procura o salário baixará até que os empregadores voltem a considerar lucrativo contratar mais funcionários. O desemprego deve existir para dar equilíbrio entre a oferta e a procura de força de trabalho, independente da taxa de inflação. Nunes (2003) explica que os economistas liberais partem do princípio de que se um assalariado quer manter seu emprego, ele tem a livre opção de aceitar a redução do seu salário ou deixar o seu atual posto de trabalho. Nesse caso, ele pode encontrar trabalho em outras empresas com nível salarial anterior ou lançar-se numa procura de emprego. Dessa forma, esse trabalhador não é considerado desempregado, pois, foi voluntário. Nesta perspectiva, mesmo nos casos em que os trabalhadores estão desempregados por razões independentes da sua vontade, uma vez que eles podem determinar livremente o tempo de procura, pois, basta apenas baixar o valor pelo seu trabalho até ser aceito em algum emprego.

Essa lógica violenta projeta a culpa pelo desemprego no próprio indivíduo, pois [...] “quem não tiver emprego poderá sempre encontrar um posto de trabalho, se aceitar um salário mais baixo que o concorrente. Senão o aceitar é porque prefere continuar sem emprego, optando por procurar um novo posto de trabalho (NUNES, 2003, p. 428). O trabalhador deve ficar completamente submisso à vontade dos empregadores, que poderão rebaixar seus ganhos e direitos infinitamente, para garantir um emprego, o qual poderá nem mesmo cobrir suas principais necessidades, a sua subsistência.

Nessa forma de tratar o trabalho, chega-se a uma situação que a ampliação salarial depende do mérito do trabalhador de aumentar a sua própria produtividade. Também, a empregabilidade ocorre a partir da qualificação de cada sujeito e a capacidade de negociação entre o empregado e o patrão. É uma maneira de isolar o trabalhador, separando-o da união classista para lutar por seus direitos pela via dos sindicatos. Essa concepção surge da teoria do capital humano, a qual será abordada no segundo capítulo.

A organização sindical passa, desse modo, a ser atacada pelos neoliberais. O movimento sindical é colocado como um estorvo para o trabalhador, argumenta-se que o melhor para ele é agir individualmente, segundo as leis do mercado. Nesse sentido, vejamos a preocupação dos sindicalistas:

Neste vale tudo, neste cada um por si não há espaço para a luta sindical, resultado da ação mútua e conjunta dos trabalhadores. Os sindicatos, segundo os neoliberais, ao representar os trabalhadores, inviabilizam a liberdade de cada indivíduo escolher qual o contrato de trabalho lhe é mais conveniente. Ao colocar limite à concorrência, os sindicatos impedem o livre funcionamento do mercado. Por isso o enfraquecimento dos sindicatos é tão importante para os neoliberais e o processo de terceirização da mão de obra é uma das principais políticas adotadas. As reformas trabalhistas objetivam permitir às empresas determinar as condições de uso, contratação e remuneração do trabalho, suprimindo, diminuindo ou afrouxando os benefícios oriundos da proteção trabalhista e social conquistados através de legislações ou negociações coletivas. Daí a prevalência do negociado (com o trabalhador, individualmente) sobre o legislado (conquistado socialmente) (CONTEE, 2017, s/p).

Uma das formas de resistência para os sindicatos é combater esse ideário, mostrar a importância da solidariedade entre os trabalhadores, o fortalecimento de suas entidades. A luta pela manutenção e expansão dos direitos trabalhistas e sociais é o desafio para as entidades sindicais comprometidas com os interesses dos aproximadamente 50 milhões de brasileiras e brasileiros no mercado de trabalho. A essas entidades cabe organizar, defender e fazer avançar a pauta da classe trabalhadora, principalmente econômica, social e previdenciária. Também, desenvolver a luta de ideias, contrapondo a sociedade solidária ao “salve-se quem puder” do neoliberalismo e na luta política se opor a políticos que são favoráveis a esse projeto (CONTEE, 2017). O ataque neoliberal às organizações operárias não é um processo recente, conforme Boito Jr. (1996), esse problema já era evidente em meados da década de 1990, que além das políticas neoliberais, tem o fator da crise de identidade socialista, com o fim da URSS e o socialismo do Leste europeu, o

problema da concorrência entre os trabalhadores por empregos. Tudo isso, faz com que os direitos sociais também sejam atingidos.

Conforme assevera Boito Jr. (1996), a ideologia neoliberal constrói uma hegemonia regressiva. Por isso, essa ideologia penetra no meio popular por meio de recursos como críticas oportunistas às desigualdades e ao privilégio, formando-se um discurso favorável à melhoria das condições de vida dos trabalhadores pelo livre jogo das forças de mercado. “O caráter reacionário da política neoliberal e essas contradições ideológicas podem ser explorados pelos socialistas para resistir ao impacto do neoliberalismo no meio popular” (BOITO JR. 1996, p. 103).

Os anos de governo do FHC foram marcados pela aplicação das políticas neoliberais, assentadas, principalmente no combate à inflação, pois, defendia-se que para controlá-la era necessário realizar ataques aos gastos e aos investimentos estatais. Além disso, abriu a economia nacional e manteve juros altos, o que provocou a queda da produção nacional e a falência de inúmeras empresas. Gastos com políticas públicas foram cortados, o trabalho foi precarizado, a classe média perdeu renda e seu poder de consumo. Essas dificuldades surgiram devido à política de financeirização, a qual gerou enorme desemprego, informalização, decadência nos serviços públicos, além da miséria, exclusão social, violência, aumento do narcotráfico e inúmeros outros problemas que levaram as pessoas a reagirem, isoladamente ou organizadamente (SADER, 2002).

Os efeitos desastrosos do modelo neoliberal no Brasil, apesar de todo o controle e manipulação da informação pelos monopólios da comunicação, tornaram-se evidentes para uma parte da população. Essa política de violência contra a população acabou conduzindo uma retomada dos movimentos sociais e da ação política das esquerdas. A base política do Governo FHC, na sua maioria fisiológica, dividiu-se com a proximidade das eleições.

Após várias derrotas eleitorais, o Partido dos Trabalhadores (PT) realizou uma aliança com vários setores da sociedade que estavam descontentes com as políticas neoliberais do PSDB, partido do presidente e do seu candidato para a sucessão. Além dos trabalhadores ligados a CUT e ao PT, setores da classe média, burguesia nacional, funcionários públicos, artistas, entre outros. Ademais, Luiz Inácio Lula da Silva procurou acalmar o mercado financeiro, ou seja, a burguesia internacional, com a “Carta ao povo brasileiro” afirmando que respeitaria os contratos nacionais e internacionais. Ramos Filho (2016) assevera que essa foi a

forma encontrada para sair do ciclo de derrotas e criar um governo que permitisse maior distribuição de renda. Para manter a ordem legislativa, conseguir governar e aprovar projetos para os quais foi eleito, o governo Lula fez concessões à coalizão política e aprovou algumas medidas de interesses de empresários, cedendo cargos políticos ou em estatais e, ainda, fortaleceu os sindicatos atrelados ao governo.

Bastos (2017) analisa que a postura inicial do governo Lula foi a de cuidado estratégico, buscou recuar e acumular forças para modificações posteriores da política econômica que melhor refletissem sua base de apoio. “Não obstante, o recuo tático implicou a consolidação de uma institucionalidade que condensava objetivos estratégicos do capital financeiro e lhe conferia significativo poder de veto diante de uma mudança desfavorável na luta ideológica e na correlação de forças” (BASTOS, 2017, p. 07).

Com uma política de exportações de produtos industriais e *commodities* para vários países, contribuiu para a melhoria do *superávit* comercial do país, o que forneceu capital para investimentos internos. Para Bastos (2017), isso não foi resultado de sorte, foi consequência da diplomacia brasileira que buscou mercados e cooperações pelo mundo todo. Com dinheiro nos cofres, realizou políticas de distribuição de renda que incentivaram a expansão do mercado interno brasileiro. Além disso, vetou novas privatizações e, ao contrário do governo FHC, restaurou a capacidade de investimento das empresas estatais, particularmente no setor de petróleo, gás e energia elétrica. Estimulou o ramo de bens de capital, construção naval e de grandes empreiteiras. O governo também restaurou o papel ativo dos bancos públicos para execução de políticas de desenvolvimento produtivo e expansão do mercado interno (BASTOS, 2017).

Para tornar o mercado interno mais dinâmico, o governo do PT, segundo Bastos (2017), elevou o salário mínimo real em 70% entre 2004 e 2014, o mesmo valor valia para o mercado de trabalho, também para as pensões e aposentadorias do sistema de seguridade. Fortaleceu sindicatos e exigiu a formalização do emprego, com salários e direitos melhores, incluindo o seguro desemprego. Além disso, realizou transferências de renda social, como Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada e o bônus salarial e recuperou o gasto na oferta de serviços públicos. “Tudo isso provocou o inverso do que as reformas neoliberais provocavam no mundo inteiro: a ampliação da participação dos assalariados na renda nacional, com grande ampliação do mercado consumidor de bens duráveis, serviços e

imóveis, além de alguma melhoria das condições de trabalho” (BASTOS, 2017, p. 13).

Nos treze anos de governo PT houve queda no índice de pobreza, segundo o índice Gini, caiu de 0,589 para 0,518. A taxa varia de 0 a 1 e quanto mais próximo a 1, menos distribuição de renda há no país. Nesse período as reservas internacionais saltaram de 38 bilhões no início do governo Lula a US\$ 363,4 bilhões. As reservas internacionais servem para garantir os riscos de investimentos no país. Na área da saúde, o SUS foi melhorado com o aumento de médicos, principalmente com a criação do Programa Mais-Médicos, o qual tem como objetivo suprir a carência de médicos nos municípios do interior e nas periferias das grandes cidades.

Criaram-se políticas de combate ao analfabetismo, ampliação de creches, além do Piso dos Professores e o Plano Nacional de Educação. O índice de estudantes matriculadas no ensino fundamental, de 4 a 17 anos, subiu de 88,9%, em 2003, para 93,6%, em 2016. No ensino superior, nos treze anos, foram criadas 20 universidades públicas federais, uma grande parcela no interior dos estados. Ainda, houve a criação de 360 unidades de Institutos Federais espalhados em toda a nação, que atendem desde o ensino médio, superior e todos os níveis de pós-graduação (AGÊNCIA BRASIL, 2018). Todavia, na educação, o governo PT também “flertou” com o capital; criaram-se programas em parcerias com a iniciativa privada, como o Fies (Financiamento Estudantil) e Prouni (Programa Universidade para Todos).

Na política internacional o país se distanciou do controle dos países imperialistas, uma das ações foi a contribuição do governo petista em criar a UNASUL (União de Nações Sul Americanas), a qual buscou unir todos os países da América do Sul para fortalecer a região frente às grandes potências e suas organizações. Procurou também se fortalecer com países emergentes, fora do campo imperialista, quando se juntou à Rússia, Índia, China e África do Sul e fundaram os Brics²³. Essas alianças fortaleceram o país externamente e, ao mesmo tempo, possibilitou que o país se tornasse um inimigo dos interesses do consórcio imperialista.

²³ É a designação da união econômica e política internacional dos países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

As políticas realizadas pelo governo petista tinham um caráter desenvolvimentista²⁴ e de distribuição social. Logo, não era um governo socialista e sofreu forte pressão de suas bases políticas, dos movimentos populares e, principalmente, sindicais. Nesse sentido, procurou atender as necessidades básicas da população, como alimentação, emprego, educação, saúde, entre outras demandas, que já eram estabelecidas na Constituição de 1988. Todavia, não realizou reformas estruturais, como a reforma agrária e a urbana, para não criar conflitos com as oligarquias tradicionais. Porém, poderia ter se utilizado de uma força que era muito poderosa na época, o apoio popular.

Apesar das contradições, com as mudanças e avanços criados no primeiro mandato, o governo foi compelido, em grande parte pelo apoio popular, para permanecer. Assim, na eleição de 2006 Lula foi reeleito. Em 2010 conseguiu eleger Dilma Rousseff, a qual se reelegeu em 2014. A direita tradicional não conseguiu retomar o poder por meio das eleições. “Derrotada novamente, a Direita dessa vez resolveu abandonar as aparências e passou a defender abertamente uma ruptura institucional, um Golpe parlamentar travestido de legalidade, pois, ante a nova derrota eleitoral em 2018, com a volta de Lula a Presidência da República” (RAMOS FILHO, 2016, p. 8).

A política do governo PT, distributiva e desenvolvimentista, não era mais tolerada pelas várias classes hegemônicas do Brasil e do imperialismo. Essa forma de governo influenciou quase todos os países da América Latina, isso ocorreu pelo fato do Brasil ser o país mais rico, maior em tamanho e população e, conseqüentemente, torna-se a nação mais importante nessa parte do continente americano. Conforme Ramos Filho (2016), na América Latina surgiram governos progressistas, distribuidores de renda e das possibilidades de acesso a bens e às políticas sociais, como na Argentina (Kirchner), no Uruguai (Tabaré e Mujica), no Paraguai (Lugo), no Chile (Bachelet), na Bolívia (Morales), no Equador (Correa), na Venezuela (Chaves e Maduro), e no Brasil (Lula e Dilma). Com a exceção do Peru, da Colômbia e das Guianas. A influência atingiu Honduras, El Salvador, Nicarágua e, posteriormente, Guatemala e México. Porém, a maioria desses governos

²⁴ De acordo com Bresser-Pereira *apud* Freitas (2018) o capitalismo desenvolvimentista é uma proposta alternativa ao liberalismo econômico e não supõe, necessariamente, uma vinculação com posições, nas quais o desenvolvimentismo conduza ao socialismo.

passaram por golpes de Estado, alguns foram derrubados, outros resistiram, no entanto, continuam sofrendo ataques das forças imperialistas.

Os países imperialistas, principalmente EUA, consideram a América Latina e o Caribe como se fossem sua colônia, por isso não toleraram as liberdades democráticas por muito tempo. Destarte, formularam alianças com a burguesia periférica e atrasada, juntamente com a burocracia desses países e formularam várias frentes de ataques. Internamente, o governo petista era atacado como o mais incompetente e corrupto da República e os seus militantes e burocratas também eram acusados de fazer parte da maior organização criminosa da história do Brasil. Esses argumentos eram insuflados pelos meios de comunicação do país, principalmente a Rede Globo. Externamente, o governo Dilma Rousseff foi atacado de diversas formas, além de sabotagens do sistema financeiro, passou por espionagens, mentiras feitas pela denominada Operação Lava Jato, a qual era apoiada pelos EUA, como mecanismo para retirar o apoio popular que a Presidente possuía.

No procedimento de controle das contradições externas e internas do imperialismo sobre as regiões de exploração são utilizados os mais diversos mecanismos de domínio e influência. Os organismos de espionagem, especialmente dos Estados Unidos, agem ininterruptamente nos países do hemisfério sul do continente. Recentemente, no Brasil, a Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos (NSA) espionou membros dos altos escalões do governo, empresas estatais, como a Petrobrás e até mesmo a Presidente Dilma Rousseff. Esse fato só foi revelado pelo sítio da *WikiLeaks* em 2014, coincidência ou não, logo em seguida iniciou-se, nesse país, uma das maiores crises políticas dos últimos quarenta anos (MEZAROBBA, 2017, p. 78).

Após os variados ataques, em 2016 ocorre a derrocada do governo de Dilma Rousseff por um golpe de Estado²⁵ muito bem articulado, de forma que não se assemelha às antigas autocracias militares das décadas passadas. Ademais, com os novos governos, voltaram as políticas neoliberais, de forma mais radical que na

²⁵ Em 2003 uma coalização PT-MDB vence as eleições; O Partido dos Trabalhadores (PT) governa até 2016, quando ocorre o processo de *impeachment* da ex-presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, a qual foi denunciada por crime de responsabilidade e conseqüentemente condenada mediante a aprovação do relatório pró-*impeachment* por parte da Câmara dos Deputados e pelo julgamento do Senado Federal. “O *Impeachment* da Presidenta, sem que ela tenha cometido qualquer crime de responsabilidade, foi uma farsa praticada por uma Parlamento corrupto e acobertada pelo judiciário. Foi um Golpe, como o de 1964, contra a classe trabalhadora, como se percebe pelas primeiras medidas do governo golpista. O mundo percebeu isso. Ainda que derrotada pela bizarra aliança que busca legitimar o Golpe, a esquerda venceu quanto à memorização dos fatos, sua narrativa prevaleceu e será cruel para a biografia dos golpistas” (RAMOS FILHO, 2016, p. 13).

década de 1990. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva é preso, sem provas concretas, com o claro intuito de impedi-lo a concorrer nas eleições de 2018. O candidato que ganhou força foi o candidato de extrema-direita, Jair Bolsonaro, resquício do período da Ditadura Militar com toda sua forma de autoritarismo.

A política nos países dependentes não reproduz os moldes dos países imperialistas. Tentam copiar o modelo de democracia dos países centrais para implantar nas regiões dominadas, porém, a história, por meio da análise das contradições, mostra que é uma farsa, as próprias nações imperialistas não permitem que a democracia ocorra. Os poucos períodos democráticos estão condicionados a não interferência dos interesses do capital imperialista, pois, quando um país dominado tentar se levantar, suas lideranças são perseguidas, presas, mortas, eliminando-se, assim, suas influências. Impede-se, dessa forma, a autonomia dos países dominados, exploram seus recursos naturais e suas forças de trabalho por meio das multinacionais, as quais acumulam a mais-valia nos seus países sedes. O monopólio deforma o mercado e, durante o período imperialista, as guerras se intensificam em todas as regiões do mundo. Todos os mecanismos de controle são utilizados, desde os tradicionais, como invasões, espionagens, guerras biológicas, bombas atômicas até os mecanismos ideológicos.

Portanto, tal como na passagem do século XIX para o XX, é preciso averiguar de que maneira a dimensão gigantesca da concentração monopólica de capitais gera, na atualidade, modificações qualitativas daquelas analisadas por Lênin. Como pode-se perscrutar, embora com alterações no plano da aparência, a essência de cada traço fundamental do imperialismo continua a mesma.

Assim, abordou-se neste capítulo o imperialismo como um consórcio de países ricos, isto é, países com o modo de produção capitalista desenvolvido, os quais buscam de forma articulada controlar os mercados mundiais de forma monopolista. Com esse desenvolvimento há uma certa centralização de capital-dinheiro em alguns bancos. Estes passam de simples intermediários a grandes monopólios que dispõem do capital-dinheiro da maior parte das indústrias, os quais, conforme Lênin passam a uma nova função: capacidade de controle da economia de toda sociedade. Contudo, a relação entre banqueiros e industriais não é totalmente separada, pois, os industriais só têm acesso ao seu capital por meio dos bancos, assim, estes precisam colocar esse capital em investimentos de retorno. Forma-se,

desse modo, o capital financeiro, o capital bancário transformado em capital industrial.

Ademais, este capítulo, por meio das categorias totalidade, modo de produção, imperialismo e contradição também versou sobre a lei do desenvolvimento desigual e combinado e como esta é fundamental para que o imperialismo mantenha seu controle sobre os países periféricos ao capitalismo desenvolvido, pois, os setores mais atrasados das classes dominantes são os principais aliados da burguesia monopolista. Os dois setores se aproveitam da exploração da força de trabalho, mantém a estrutura de propriedade e a péssima distribuição de renda para garantir seus privilégios econômicos. As riquezas seguem concentradas nos países centrais, a concentração de renda se aprofunda, os direitos sociais e trabalhistas passam a ser constantemente atacados e sob a justificativa de que o patrimônio público deve ser entregue aos grandes monopólios, os quais teriam eficiência para geri-lo. Essa concepção acometerá a educação pública

Por conseguinte, a importância da compreensão do imperialismo nesta pesquisa refere-se ao fato de que se entende a educação como um conjunto totalizante das relações sociais, o que implica colocar a questão da educação em relação ao modo de produção em que ela se desenvolve, isto é, como determinada sociedade produz a sua sobrevivência está diretamente vinculado a forma que a educação adquire naquele momento histórico. Na nossa sociedade a educação relaciona-se ao modo de produção capitalista e, conforme Cury (1983) esta não foge à generalização da mercadoria.

Assim, as diferentes versões institucionais da educação tendem a se mercantilizar, também como no âmbito ideológico, pois, “a educação se articula com a totalidade mediante a tentativa da classe dominante de representar como uno o que é contraditório” (CURY, 1983, p. 69), ou seja, a classe hegemônica busca constantemente dissimular as contradições entre capital e trabalho e, para tanto, utiliza-se também da educação. Contudo, o campo educacional não é passivamente dominado pela concepção dominante, pois, devido a luta de classes no âmbito do capitalismo, a educação é eivada de contradições, disputas e correlação de forças entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Estas disputas entre capital e trabalho se apresentam em torno das políticas educacionais, as quais, irremediavelmente, trazem em seu bojo os conflitos oriundos da luta de classes no modo de produção capitalista.

Logo, as categorias supracitadas foram essenciais na abordagem do tema. Por meio da categoria totalidade foi possível entender o concreto, o real, no que tange às relações de produção na fase imperialista do modo de produção capitalista, isto implicou a historicização dos fenômenos; pois, dados isolados não passam de abstrações. Para isso, a totalidade foi reconhecida como inseparável da categoria contradição, pois, de acordo com Kosik “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte e as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (KOSIK, 1969, p. 51). “A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas” (CURY, 1983, p. 36), que procede do todo para as partes e das partes para o todo. Dessa forma, o reconhecimento das contradições no âmbito da totalidade implica a compreensão do real como histórico e a partir da produção humana na sua dimensão histórico-social.

Assim, o próximo capítulo versará sobre a influência do Banco Mundial no que tange ao avanço do ensino superior privado no Brasil, o qual desenvolveu-se consideravelmente, também com a ampliação das grandes corporações do âmbito educacional no contexto do imperialismo. Entende-se que há uma imbricação entre os preceitos do Banco Mundial (enquanto representante do imperialismo), a reforma de Estado no Brasil, o crescente aumento dos conglomerados da área da educação e as políticas educacionais, acirrando-se na década de 1990. Para compreender estas “múltiplas determinações” não se pode prescindir de uma interpretação histórica, pois, estes elementos estão relacionados, em grande parte, ao período de mudanças do regime de desenvolvimento e de acumulação. É a partir dessas mudanças que os ideólogos do capital passam a defender a tese do Estado mínimo contra o Estado benfeitor. De acordo com Sanfelice (2003), essa tese é central e tem orientado as políticas educacionais. As teses, oriundas da defesa do chamado neoliberalismo, tem sido pródigas em defender a privatização da educação pública, submetendo-a, cada vez mais, à lógica de mercado e à lógica imperialista.

2. O BRANCO DA MÁSCARA E A FACE DA REALIDADE: IMPERIALISMO E HEGEMONIA – OS PRECEITOS DO BANCO MUNDIAL E O AVANÇO DAS GRANDES CORPORAÇÕES DO ÂMBITO EDUCACIONAL

O escopo deste capítulo é desvendar a influência do Banco Mundial no que tange ao avanço do ensino superior privado no Brasil, o qual desenvolveu-se consideravelmente, também, com a ampliação das grandes corporações do âmbito educacional no contexto do imperialismo. Entende-se que há uma imbricação entre esses elementos e o período de mudanças do regime de desenvolvimento e de acumulação. As modificações no regime de acumulação do sistema capitalista, ocorridas a partir da década de 1970, trouxeram significativas alterações no que tange às políticas de Estado, políticas financeiras, organização do trabalho e, conseqüentemente, às políticas educacionais. Esse processo afetará, diretamente, a educação pública no Brasil com nuances que se intensificaram na atualidade.

Com base na perspectiva dialética utilizar-se-á, principalmente, as categorias totalidade, imperialismo, ideologia, hegemonia e intelectuais para dar conta dos objetivos pretendidos neste capítulo. Assim, é necessário compreender o contexto geral no qual se desenvolveram os germens da mercantilização do ensino superior privado e das grandes corporações educacionais, as quais tornaram-se gigantes, transformando-se em novos “Leviatãs”²⁶ e das relações entre estes elementos com os chamados organismos internacionais, sobretudo, o Banco Mundial. Por meio da perspectiva da categoria totalidade cabe retomar as análises históricas e econômicas sobre o período após a Segunda Guerra, a denominada “era de ouro” do capitalismo, da ascensão dos EUA como potência hegemônica e, posteriormente, abordar a própria crise do capitalismo na década de 1970 e as tentativas da burguesia dos países imperialistas para alcançar o acúmulo de capital por meio de políticas econômicas denominadas de neoliberais, as quais entendemos como mudanças ocorridas na etapa imperialista do capitalismo. Nesse sentido, compreende-se que estas políticas não são uma mudança radical do capitalismo e nem uma unificação do mundo em uma grande aldeia global, como defendem os exegetas do grande capital.

²⁶ O termo “novos leviatãs” é utilizado por Boron (2000), o qual esclarece que as desigualdades sociais e regionais do sistema são produtos do fato que, pela primeira vez na história, o capital é o pressuposto do processo produtivo em todos os rincões do planeta. Parte dessa afirmação se refere ao surgimento de megaempresas, com dimensões colossais e que são uma ameaça à democracia.

As políticas econômicas chamadas de neoliberais e relacionadas à denominada globalização não são uma nova etapa do capitalismo. Porém, em consonância com Boron (2006), entende-se que estas são uma nova fase dentro da etapa imperialista do modo de produção capitalista. Logo, estas políticas causam uma radicalização dos traços tradicionais do imperialismo clássico ao exacerbar a exploração com a finalidade de obtenção de lucros cada vez maiores.

É com base nos desdobramentos desse contexto, acima elencado, que os grandes conglomerados educacionais se desenvolveram e, é também no qual, as recomendações do Banco Mundial, pautadas principalmente pelas concepções oriundas da teoria do capital humano e observadas por meio da análise de alguns de seus documentos, incidirá sobre a educação e propiciará o início do desmonte do sistema público de ensino. Isto porque, é por meio do desenvolvimento das políticas chamadas de neoliberais que os termos eficiência, responsabilização, meritocracia e privatização passam a ser a tônica do processo de tentativa de afirmação hegemônica do imperialismo e, conseqüentemente, passaram a permear a educação pública e solapar as suas bases.

Nesse sentido, os fenômenos citados acima não são, em um primeiro momento, aparentemente relacionados entre si. Assim, como bem salientou Gramsci (1975, p. 280-281) “[...] hoje é silêncio, é branco. Branco nos jornais, branco nas praças [...] mas passam os dias desoladores e aparece a face radiosa da verdade, da realidade”, logo, à primeira vista, na aparência dos fenômenos temos o branco da máscara, a qual não se mostra por si só, porém, ao relacionar historicamente os fatos, ao utilizar a empiria, a máscara se desvela e a face da realidade surgirá.

2.1 MUDAR PARA PERMANECER: A GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO COMO A NOVA FACE DO IMPERIALISMO

Ao observar as propostas do Banco Mundial para a educação pública no Brasil, deve-se atentar para o processo de mercantilização do ensino superior, o qual iniciou ainda no período da Ditadura Militar²⁷. Contudo, esse processo tornar-

²⁷ Remonta aos anos de 1970 quando novas regras foram estabelecidas pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, pela Reforma Universitária de 1968 e pela Reforma do Ensino de 1 e 2 graus, de 1971. Na ocasião essas reformas foram precedidas pelos acordos do Ministério da Educação e Cultura e do *United States Agency for International Development* (MEC-Usaid) produzidos ainda na década de 1960. A partir de então, o Brasil passou a receber apoio técnico e financeiro dos norte-americanos para implementar novas reformas e com isso atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico estabelecido por eles (GERMANO, 2011).

se-á dominante, no Brasil, a partir da década de 1990, a qual será marcada por uma economia denominada por alguns autores como “mundializada²⁸”, sujeitando o indivíduo ao lucro, ao individualismo e ao mercado, colocando-o acima das necessidades humanas (ALVES; GONÇALVES, 2019).

Conforme Chaves (2010, p. 483), o debate sobre o ensino superior privado no Brasil tem sido marcado por inúmeros conflitos ideológicos. Porém, existe consenso em apontar que, desde o final dos anos de 1970, com a crise no bloco hegemônico fordista-keynesiano, iniciada nos países centrais e estendida a toda periferia do sistema nas décadas de 1980 e 1990, a necessidade da adoção de uma série de reformas estruturais: desregulamentação, privatização e redução do Estado, favoreceu o crescimento desse setor. O processo logrou êxito em decorrência do momento em que os autores Pierre Dardot e Christian Laval (2016) chamam de “a grande virada”. “A grande virada” ocorreu na nos anos de 1970 para 1980. Os anos de 1980 foram marcados, no Ocidente pelo menos, pelo triunfo de políticas com caráter neoliberais²⁹.

Entretanto, o pensamento neoliberal não é homogêneo, mas é resultante da associação de diferentes Escolas de Pensamentos estruturadas após a Segunda Guerra Mundial, como por exemplo: Escola Austríaca, a qual tem como principal representante o autor Friedrich August Von Hayek (1899-1992); Escola de Chicago, que tem como marcos teóricos os autores Milton Friedman (1912-2006), Theodore William Schultz (1902-1998) e Gary Stanley Becker (1930-2014); Escola de Virgínia ou Public Choice, a qual tem como principais autores James McGill Buchanan Jr (1919-2013) e Gordon Tullock (1922- 2014); e a Terceira Via³⁰, que possui Anthony Giddens (1938) como marco teórico principal.

²⁸ François Chesnais, conforme a sua obra *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996. Porém, entende-se neste trabalho que a denominação para essa fase não é nem globalização e nem mundialização, mas esta nada mais é que o aprofundamento das características do imperialismo, conforme o conceito teorizado por Lenin no séc. XX.

²⁹ O marco inaugural do pensamento neoliberal data de 1944 com a publicação do livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich August Von Hayek. Conforme Hayek (1990), considerado o pai do neoliberalismo, a liberdade de mercado seria a única forma de promoção da verdadeira liberdade humana, ao passo que a intervenção estatal seria de natureza repressiva. Segundo Moraes (2001), o neoliberalismo pode ser entendido como um programa econômico-político que propõe a liberalização do comércio em detrimento da promoção de políticas sociais pelo Estado. Em linhas gerais, o neoliberalismo propõe o estabelecimento de uma nova forma de relacionamento entre o Estado e o mercado, de modo que este seja deixado o mais livre possível. Para Friedman (1912-2006), pensador neoliberal da escola de Chicago, “caberia ao Estado o papel de árbitro do jogo”, ou seja, de ater-se ao estabelecimento das regras básicas para o pleno funcionamento do mercado.

³⁰ A Terceira Via é caracterizada por criticar o neoliberalismo ortodoxo (proposto por Hayek e Friedman), também como o socialismo (que, para a Terceira Via, teria chegado ao fim com a queda

O “oportuno” discurso desses autores proporcionou uma explicação para a crise e uma proposta para sair dela. Segundo Laurell (2002), a explicação dos intelectuais neoliberais parte do postulado de que o mercado é o melhor mecanismo de recursos econômicos e de satisfação dos indivíduos. Por outro lado, todos os processos que apresentam obstáculos, controlam ou suprimem o livre jogo das forças do mercado, terão efeitos negativos na economia e na liberdade dos sujeitos.

No pós-guerra, esses processos negativos, conforme o pensamento desses intelectuais, derivaram do intervencionismo estatal expresso na política econômica Keynesiana e nas instituições de bem-estar. O intervencionismo, segundo a concepção desses ideólogos, aumentou como resultado da democracia representativa, eleitoral e dos sindicatos. Isso ocorre, conforme salienta Laurell (2002) porque a democracia representativa facilita a organização de grupos com interesses corporativistas que formulam demandas impossíveis de serem cumpridas, atuam como grupos de pressão e votam em bloco em função da promessa partidária de satisfazer suas demandas, o que tende a incrementar a intervenção estatal e a restringir o livre mercado e a iniciativa privada. Teriam sido esses processos que, segundo os neoliberais, levaram à crise econômica, política e moral no âmbito do sistema capitalista.

A crise econômica mundial dos anos de 1970 marca a ascensão de um discurso fundamentado nos ideólogos neoliberais. A crise, intensificada entre os anos de 1974 e 1975, “pode ser caracterizada, sob certo ângulo, como uma crise cíclica fomentada pela superprodução de mercadorias e de capitais e pela subprodução de matérias-primas, especialmente alimentos e energéticos” (SALINAS, 2002, p. 131).

Porém, não é prudente simplificar esse processo. A crise da década de 1970, assim como as mutações que ocorreram posteriormente, no processo produtivo, deve ser tratada sob a perspectiva da totalidade, pela qual aborda-se tanto as questões políticas e culturais quanto às econômicas. Nessa perspectiva, coaduna-se com Castelo (2013), o qual afirma que “a crise de transição entre os últimos dois

do muro de Berlim). Desse modo, apresenta-se como uma perspectiva localizada para além da esquerda e da direita, voltada à promoção de um “capitalismo humanizado” (GIDDENS, 1998). Contudo, entendemos que a Terceira Via nada mais é que uma forma mais acabada do neoliberalismo, isto é, uma combinação de uma economia de mercado com valores de justiça social.

blocos históricos³¹ capitalistas do século XX foi o resultado conjunto de uma crise de hegemonia com uma crise de superprodução e de queda da taxa de lucro”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a crise da década de 1970 iniciou com os movimentos de maio de 1968 e também decorreu das disputas no âmbito da geopolítica do Terceiro Mundo para romper com o imperialismo. Este foi o estopim da crise, que não teria se tornado estrutural e prolongada se não houvesse também a crise econômica da década de 1970. “Com a confluência destas duas tensões, a crise capitalista dos anos de 1970 se tornou orgânica, dissolvendo o bloco histórico fordista-keynesiano” (CASTELO, 2013, p. 184). Nesse aspecto, reitera-se que a crise orgânica do bloco histórico fordista-keynesiano, no final do século XX, ocorreu tanto no plano político como uma crise de hegemonia, como no plano econômico, com a manifestação da queda da taxa de lucro e com a superprodução de mercadorias.

Desse modo, em consonância com as palavras de Castelo (2013), pode-se afirmar que um dos fatos marcantes de contestação da supremacia burguesa foram os movimentos de maio de 1968. Os chamados movimentos de maio de 68 traduziram-se em uma sucessão de protestos, greves, barricadas e rebeliões lideradas por diferentes grupos com a amplitude geográfica de uma revolta global. A Primavera de Praga, os protestos estudantis na Cidade do México, as barricadas à margem esquerda do Rio Sena são exemplos de que estes movimentos fizeram parte de uma das maiores ações contestatórias à ordem estabelecida na segunda metade do século XX. Porém, a resposta dos ideólogos defensores do capitalismo será a apropriação de alguns princípios defendidos nas manifestações dos movimentos de maio de 1968. Estes ideólogos realizaram um “violento giro à direita”³², do qual surgiu o pensamento pós-moderno como a glorificação do pensamento único.

No que tange à crise da hegemonia econômica, a partir da crise orgânica do bloco histórico fordista-keynesiano, a burguesia dos países imperialistas busca se organizar para aumentar a exploração do trabalho e, conseqüentemente, alargar os seus lucros. Ganha espaço neste contexto as políticas pautadas pelas ideologias

³¹Bloco Histórico é aqui compreendido com o sentido de união da estrutura e superestrutura, agregando-lhe a possibilidade de enriquecer o seu entendimento como fases históricas de um modo de produção (estrutura+superestrutura), conforme disposto na nota § 13 do Caderno 10, de Antonio Gramsci.

³² Conforme explicita José Paulo Netto (2010) no posfácio da obra “O Estruturalismo e a Miséria da Razão” de Carlos Nelson Coutinho.

chamadas de neoliberais e pela tentativa dos ideólogos do capitalismo de criar um consenso em torno da denominada “globalização”, a qual pode ser entendida como o ápice das tentativas de conformar um pensamento único. Logo, criam-se nomenclaturas diferentes, mas o processo em seu âmago, permanece o mesmo. Parafraseando o escritor italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa, em sua obra *O Leopardo*, “algo tem que mudar para que tudo continue como está”³³, isto é, a globalização e o neoliberalismo consolidam a dominação imperialista, há inovações, diferenciações, contradições, próprias de um modo de produção tão dinâmico como o capitalismo, mas, a sua essência continua sendo a mesma.

A crise orgânica, no plano político, do bloco histórico fordista-keynesiano apresentou suas manifestações por meio dos movimentos de maio de 1968, conforme salientado acima. Estes movimentos não eram homogêneos no que tange à uma direção política centralizada. Isto é, conforme Castelo (2013), os movimentos eram formados por uma ampla gama de grupos revolucionários e libertários. Neles figuravam anarquistas, trotskistas, maoístas, utópicos, etc. Assim, constavam antigos movimentos da classe trabalhadora (movimento operário, movimento estudantil e o movimento negro) e organizações da nova esquerda (movimentos feministas, ambientalistas, pacifistas, de defesa à diversidade sexual, etc.), nesse sentido, predominavam as lutas particularistas. Porém, pode-se afirmar que os chamados “novos movimentos sociais partiram de um conjunto amplo de críticas ao sistema, ora identificado com o capitalismo, ora com o modelo soviético de socialismo” (CASTELO, 2013, p. 153). No âmbito do capitalismo, discutia-se questões relativas à expansão ilimitada da lei do valor, passando por temas muito amplos, os quais se referiam desde a questão do trabalho até ao amor.

Muitos autores³⁴ consideram os movimentos de maio de 1968 como uma revolução mundial, contudo, há autores que não coadunam com essa perspectiva, como é o caso do historiador Eric Hobsbawm, o qual afirma que:

³³Giuseppe Tomasi di Lampedusa, escritor italiano do século XIX, é famoso pela obra *O Leopardo*, romance histórico, ambientado na Itália nos anos 1860 durante o Risorgimento. Os fragmentados estados italianos estavam em um processo de unificação e o estabelecimento de uma nova ordem se mostrava cada vez mais pungente. O Leopardo acompanha a história de Dom Fabrizio Salina e de sua decadente família aristocrática siciliana (cujo brasão carrega inscrito o Leopardo que dá nome ao livro) ameaçados pelas forças revolucionárias e democráticas durante os embates dessa transição Salina precisa decidir como encarar as novas mudanças que se impõem tanto em sua vida pública como privada. É desse contexto e dessa personagem a frase “tudo deve mudar para permanecer como está”.

³⁴ Entre estes autores podemos citar Immanuel Wallerstein, o qual afirma que “os movimentos de maio de 1968 configuram uma revolução mundial e apareceram na esteira de uma desilusão em larga

[..] se houve um momento, nos anos de ouro posteriores a 1945, que correspondeu ao levante mundial simultâneo com que os revolucionários sonharam após 1917, foi sem dúvida, 1968, quando os estudantes se rebelaram desde os EUA e o México, no Ocidente até a Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia, socialistas em grande parte estimulados pela extraordinária irrupção de maio de 1968 em Paris, epicentro de um levante estudantil continental. Estava longe de ser a Revolução, embora fosse consideravelmente mais que o “psicodrama” ou “teatro de rua” descartado por observadores velhos e não simpatizantes como Raymond Aron. Afinal 1968 encerrou a era do general De Gaulle na França, de presidentes democratas nos EUA, as esperanças de comunismo liberal na Europa Central comunista e (pelos silenciosos efeitos posteriores do massacre de estudantes de Tlatelolco) assinalou o início de uma nova era na política mexicana. **O motivo pelo qual 1968 (com seu prolongamento em 1969 e 1970) não foi a revolução**, e jamais pareceu que seria ou poderia ser, era que apenas os estudantes, por mais numerosos e mobilizáveis que fossem, não podiam fazê-la sozinhos (HOBBSAWM, 1995, p. 292-293, *grifos nossos*).

Logo, a importância política dos estudantes estava em sua capacidade de agir como agentes catalisadores para os grupos maiores, mas que se irrompiam com menos facilidade. A partir da década de 1960, tiveram alguns êxitos nesta atuação, pois, provocaram enormes ondas de greves operárias na França e na Itália em 1968, “mas, após vinte anos de melhorias sem paralelos para os assalariados em economias de pleno emprego, revolução era a última coisa em que as massas proletárias pensavam” (HOBBSAWM, 1995, p. 293). É somente na década de 1980, em países como China, Coreia do Sul e Tchecoslováquia que as rebeliões estudantis pareceram realizar seu potencial de agente catalisador da revolução ou pelo menos a forçar os governos a tratá-los como um sério perigo.

Os movimentos de maio de 1968 representaram, ainda, de acordo com Castelo (2013) umas das operações fracassadas de criar uma unidade política e cultural entre igualdade e liberdade:

A fusão dos ideais igualitários com os libertários foi tensa desde o início dos protestos. Isto acabou prejudicando a unidade de luta dos diversos segmentos políticos e culturais. A ausência (deliberada) de uma direção minimamente centralizada também ajudou no processo de fragmentação

escala gerada pela performance adotada pelos movimentos antissistêmicos, após sua chegada ao poder, em seus seguidores populares” (WALLERSTEIN, 2005, p. 68). O conceito de “movimentos antissistêmicos” foi cunhado pelo autor nos anos de 1970 do século XX, com o objetivo de englobar em um só termo as duas famílias principais dos movimentos sociais, que se desenvolveram e se afirmaram durante o século XIX, e que são, de um lado, todos os movimentos sociais e socialistas surgidos nos países centrais e semiperiféricos, e de outro, o conjunto de movimentos nacionalistas, anticolonialistas e de liberação nacional desenvolvidos na grande maioria das nações da vasta periferia do sistema capitalista.

das lutas sociais, que acabaram por se enfraquecer e abrir espaço para a ofensiva capitalista que estava à espreita – o neoliberalismo (CASTELO, 2013, p. 158).

Da leitura do fragmento acima é possível haurir que, mesmo que o autor não entenda os movimentos de maio de 1968 como o “abre-alas para o neoliberalismo”, ele avalia como qualquer movimento, por considerar as liberdades individuais como “sacrossantas” corre o risco de ser incorporado pelos argumentos neoliberais.

Nesse sentido, foi o que ocorreu com uma parcela das lideranças políticas e intelectuais da geração de 1968. Nas cinzas daquele período surgiu o estruturalismo francês nos principais círculos acadêmicos da Europa Ocidental, reduzindo a razão a uma manipulação de dados da realidade, desconsiderando a dialética, o historicismo e o humanismo (COUTINHO, 2010). A crítica do estruturalismo a correntes do iluminismo e modernismo foram reapropriadas, posteriormente, pelo pós-modernismo. “Logo após a breve hegemonia do estruturalismo, houve o surgimento do pós-modernismo, que se tornou a ideologia hegemônica até o final do século XX e início do século XXI” (CASTELO, 2013, p. 159).

Em consonância com esta perspectiva, Neto (2010) salienta que o refluxo do pensamento estruturalista representou a transição à imersão ao que seria designado como pós-modernidade e, nessa transição, “ocorrerá um giro extraordinário, surpreendente até para os corifeus do estruturalismo: um violento giro à direita” (NETO, 2010, p. 253). Harvey afirma que os movimentos de maio de 1968 foram em grande parte motivados pela busca de maior liberdade de expressão e de escolha pessoal. “De maneira mais geral, esses ideais são caros a todos os que valorizam a capacidade de tomar decisões soberanas” (HARVEY, 2008, p. 14).

Neto (2010) adverte para a dificuldade de distinguir, no campo teórico, uma teoria da pós-modernidade. Porém, segundo o referido autor, não existe uma teoria da pós-modernidade, o que existe são teorias pós-modernas e, por mais diferentes que sejam, apresentam alguns denominadores comuns, tais como: aceitação da imediaticidade com que se apresentam os fenômenos socioculturais como expressão de sua inteira existência e modo de ser, logo, não há uma distinção entre a aparência e a essência desses; recusa da categoria da totalidade; monopólio concedido aos aspectos simbólicos da vida social, “tudo é discurso” e o domínio dos signos prevalece em todos os âmbitos, o que levou o autor João Emanuel

Evangelista a qualificar como “desmaterialização da realidade social” (EVANGELISTA, 2007, p. 78).

Ainda, a pós-modernidade constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica e do relativismo, isto é, da dissolução da verdade na ciência. Porém, segundo Netto (2010), o que deve ser sublinhado como um dos traços que melhor caracteriza a ambivalência das teorias pós-modernas, refere-se a uma concepção idealista do mundo social. Desse modo, é ao movimento da razão moderna que os teóricos e adeptos da pós-modernidade creditam as realidades que constituem a sociedade contemporânea. Logo, o discurso da pós-modernidade é voltado contra a ciência moderna ocidental, capitalista e sexista. Para tanto, apoiam-se na defesa do multiculturalismo e do direito à diferença, utilizando-se de práticas que envolvem os chamados “novos movimentos sociais” e a “sociedade civil”. “Uma das características mais marcantes do pensamento pós-moderno é a sua ignorância da economia política do capitalismo (contemporâneo ou não)” (NETTO, 2010, p. 265). Desse modo, o pensamento pós-moderno, em decorrência dessa ignorância da economia política do capitalismo, desconhece ou não tem interesse em debater à produção das condições materiais que garantem as relações de produção social. Na grande maioria das vezes, há apenas pequenas alusões a tais temas, como algo alheio e externo ao universo simbólico.

Por conseguinte, o pensamento pós-moderno se revela inofensivo no que tange ao capitalismo, nesse sentido, Wood assevera que:

[...] a principal tendência que perpassa todos os princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, e a impossibilidade de qualquer política emancipatória baseada em algum tipo de visão "totalizante". Mesmo uma política anticapitalista é demasiado "totalizante" ou "universalizante", uma vez que dificilmente se pode dizer que exista o capitalismo como sistema totalizante, num discurso pós-moderno, de tal modo que mesmo uma *crítica* do capitalismo está excluída (WOOD, 1996, p. 124).

Portanto, as metanarrativas (socialismo e marxismo) teriam sido desacreditadas no seu poder de interpretar e transformar a realidade³⁵. Dessa

³⁵ O próprio conceito de capitalismo, pautado pela totalidade, foi repensado pelos pós-modernos, os quais o substituíram pelos paradigmas de rede e biopolítica. O conceito de classes sociais foi substituído pelo paradigma de “multidão”, imperialismo por Império, conforme os pressupostos dos autores Michael Hardt e Antonio Negri. Logo, “a política”, em qualquer sentido tradicional do termo, em referência aos poderes abrangentes de classes ou Estados ou à oposição a esses, está efetivamente eliminada, dando lugar às lutas fraturadas da “política de identidade” ou do “pessoal

forma, escapa ao olhar dos teóricos pós-modernos a totalidade do processo social e cultural, o que contribui para que estes tratem as suas representações como se fossem a realidade dos fenômenos, mantendo-se, assim, cativos a “aparência enganadora das coisas”.

De acordo com Harvey (2008), para quase todos os envolvidos nos movimentos de maio de 1968 o Estado “intrusivo” era o inimigo e deveria ser reformado. Tomando os ideais de liberdade individual e virando-os contra as práticas intervencionistas do Estado os interesses da classe capitalista poderiam ser assegurados. É nesse contexto que a ofensiva neoliberal, a qual necessitava de uma “direção intelectual e moral” fundada no mercado e que promovesse o consumismo e a liberdade individual, que se encontra no pensamento pós-moderno um campo fértil para construir sua hegemonia. O pós-modernismo procedeu “como a ponta da lança ideológica do neoliberalismo para contra-atacar a radicalidade dos movimentos de maio de 1968 e explorar as contradições internas do campo das liberdades e subjetividades” (CASTELO, 2013, p. 160).

Consequentemente, o “giro à direita”, decorrente da sistematização do pensamento pós-moderno contribuirá para a alavancagem do neoliberalismo na década de 1980. O movimento histórico, sob o capitalismo, demonstra as contradições que o perpassam, assim, os movimentos de maio de 1968 que iniciaram como agitações de contestação da supremacia burguesa e têm seus principais ideais apropriados pela ofensiva capitalista.

Todavia, a virada neoliberal ocorrerá em virtude também de outros fatores e não somente em decorrência da oposição aos movimentos de 1968. Nesse sentido, “embora houvesse muitos elementos a partir dos quais construir uma virada neoliberal, o fenômeno Thatcher não teria surgido, e muito menos vencido, não fosse a séria crise de acumulação do capital nos anos 1970” (HARVEY, 2008, p. 66).

Dessa forma, além da crise orgânica do bloco histórico fordista-keynesiano, no final do século XX, a qual ocorreu como uma crise de hegemonia no plano político, essa também ocorreu como uma crise de hegemonia no plano econômico e sobre a qual será versado a seguir.

enquanto político” embora haja alguns projetos mais universais que mantenham algumas atrações para a esquerda pós-moderna, como a política ambientalista. Em resumo, forte ceticismo epistemológico e profundo derrotismo político” (WOOD, 1996, p. 124).

2.2 ÊXTASE, AGONIA E A REGENERAÇÃO DA HIDRA DE LERNA: A HEGEMONIA ESTADUNIDENSE, AS CRISES ECONÔMICAS E AS MUTAÇÕES NO SISTEMA PRODUTIVO CAPITALISTA

O capitalismo mundial, após décadas de expansionismo, caracterizado pelo historiador Eric Hobsbawm (1995) como a era de ouro³⁶ do capitalismo, entra em profunda crise a partir da década de 1970. Para a compreensão desse período de expansionismo do capitalismo e da crise na década de 1970 é imprescindível retomar os eventos históricos posteriores à Primeira Guerra (1918-1939). Nas décadas de 1920 e 1930 as relações econômicas e financeiras internacionais experimentaram um momento de instabilidade causadas pelas políticas de desvalorização cambiais competitivas das grandes nações capitalistas. Ainda, oriunda da Revolução Russa, emergiu uma potência política e econômica capaz de fazer frente aos principais países capitalistas ocidentais: a Rússia. Esses fenômenos contribuíram para o rumo dos eventos futuros.

Contudo, vários fatores possibilitaram a ascensão dos EUA em sua escalada ao mercado mundial e rumo ao êxtase hegemônico, exacerbando seu domínio imperialista. “O bombardeio japonês a Pearl Harbor foi o estopim para a escalada estadunidense ao mercado mundial” (CASTELO, 2013, p. 161). Assim, mesmo antes do final da Segunda Guerra, sob a tutela dos EUA, já se discutiam os novos rumos da economia mundial, principalmente, por meio da Conferência de Bretton Woods, realizada em meio ao calorento verão de 1944. Assim:

[...] os vizinhos do tranquilo e turístico vilarejo rural de Bretton Woods, em New Hampshire, deram-se conta de que algo importante ocorria no elegante hotel Mount Whashington, famoso centro de descanso e entretenimento. Chamava a atenção a quantidade de automóveis que chegavam, com distintos visitantes. Durante as três primeiras semanas de julho de 1944, reuniram-se ali 730 delegados de 44 nações, para discutir e formular as diretrizes fundamentais que haviam de estabelecer a nova arquitetura financeira internacional do pós-guerra (MARICHAL, 2016, p. 117).

³⁶ “Durante os anos 50, sobretudo nos países “desenvolvidos” cada vez mais prósperos, muita gente sabia que os tempos tinham de fato melhorado, especialmente se suas lembranças alcançavam os anos anteriores à Segunda Guerra Mundial. Um primeiro ministro conservador britânico disputou e venceu uma eleição geral em 1959 com o slogan “Você nunca esteve tão bem”, uma afirmação sem dúvida correta. Contudo, só depois que passou o grande boom, nos perturbados anos 70, à espera dos traumáticos 80, os observadores — sobretudo, para início de conversa, os economistas — começaram a perceber que o mundo, em particular o mundo do capitalismo desenvolvido, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez uma fase única. Buscaram nomes para descrevê-la: “os trinta anos gloriosos” dos franceses (*les trente glorieuses*), a Era de Ouro de um quarto de século dos angloamericanos. O dourado fulgiu com mais brilho contra o pano de fundo baço e escuro das posteriores Décadas de Crise. Ainda, é evidente que a era de ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos” (HOBSBAWM, 1995, p. 253).

O objetivo da reunião era formular um plano coerente que contribuísse para a regulamentação da economia mundial logo que cessadas as hostilidades. O plano deveria ser ratificado pelos governos das nações que haviam enviado delegados à conferência. Todavia, conforme salienta Marichal (2016), a primeira ruptura ocorreu em 1945 quando Stálin se negou a ratificar os acordos, distanciando-se da regulação dos países capitalistas. Ele também adotou um regime monetário e financeiro próprio com a finalidade de gerenciar as relações entre a União Soviética e seus satélites.

Todavia, mesmo com rupturas, o acordo de Bretton Woods converteu-se em um dos eixos formais da economia financeira dos países capitalistas. De acordo com Marichal (2016), os dois protagonistas dos debates econômicos havidos em Bretton Woods foram o economista norte-americano Harry Dexter White e o economista britânico Jhon Maynards Keynes. Suas propostas assentaram as bases para a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (Banco Internacional de reconstrução e desenvolvimento). As divergências entre os delegados da Grã-Bretanha e os dos EUA eram profundas. Keynes entendia ser fundamental que todas as nações tivessem acesso ao crédito para a reconstrução do pós-guerra e para equilibrar suas balanças de pagamento. Por isso, propôs uma espécie de banco central mundial que fosse capaz de emitir uma moeda universal (o *bancor*). Nessa perspectiva, as nações com superávit comercial poderiam ajudar as deficitárias a conseguir estabilidade. Mas, todos os países que ingressassem nesse novo plano teriam de se comprometer a alcançar uma balança comercial equilibrada, em caso de descumprimento, deveriam pagar juros sobre a diferença.

Porém, ao governo dos EUA o plano britânico não os convencia. O governo estadunidense não desejava gastar seu superávit comercial com países devedores. Além disso, não queriam comprometer suas reservas de ouro, as quais representavam cerca de três quartos do total mundial. Por conseguinte, as propostas do delegado norte americano Harry Dexter White impuseram-se à sugestão de Keynes e assim criou-se o Fundo Monetário Internacional (FMI). Desse modo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) contava com um sistema de cotas que dependia dos aportes de capital de cada sócio, “uma vez que os Estados Unidos eram e continuam a ser o maior ‘acionista’ dessa instituição, eles podiam exercer uma influência decisiva sobre os créditos que adiantava” (MARICHAL, 2016, p. 122).

No que tange ao Banco Mundial, pode-se afirmar que a o governo estadunidense também contribuiu para o desenvolvimento das finalidades e objetivos desta instituição.

Desde antes da guerra, o governo dos Estados Unidos trabalhara em um sistema econômico multilateral em suas relações com a América Latina. De fato, vários altos dirigentes do Tesouro, incluindo o próprio Harry White, tinham viajado para diferentes capitais latino-americanas no período 1938-42 para negociar acordos com os governos da região, que incluíam a possibilidade de criar um banco interamericano de desenvolvimento (MARICHAL, 2016, p. 123).

Observa-se, dessa forma, que esta iniciativa fora retomada na Conferência de Bretton Woods com a criação do denominado Banco Mundial sediado em Washington. Além da criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, a conferência também estabeleceu as diretrizes das políticas monetárias internacionais com a finalidade de estipular uma base sólida e estável para o câmbio.

Para tal fim, elegeu-se o dólar como moeda de referência. Conforme assevera Marichal (2016), a condição para tal procedimento era de que o dólar continuasse a manter sua paridade com o ouro ao preço estável de 35 dólares por onça de metal precioso. Os demais países deveriam ajustar o valor de suas moedas de acordo com o valor âncora do dólar e interagir nos mercados de câmbio com o fim de manter os tipos de câmbios dentro de uma faixa de flutuação de até 1% a 2%, este sistema chama-se de “convertibilidade fixa”, mas com possibilidades de modificar-se ligeiramente em momentos emergenciais, desde que contando com o consentimento do Fundo Monetário Internacional (FMI)³⁷.

Desse encontro surgiu o padrão ouro-dólar, logo, de acordo com Castelo (2013), a moeda estadunidense capitaneava o novo bloco-histórico capitalista: o fordista-keynesiano. O objetivo principal foi “promover a reforma do sistema internacional monetário e financeiro, um dos bastiões do sistema capitalista, como frisou Keynes desde a assinatura do Tratado de Versalhes” (CASTELO, 2013, p. 161-162).

³⁷ É importante salientar que na prática, de acordo com Marichal (2016), durante o pós-guerra o FMI não teve influência real sobre as principais potências, cujos ministérios das finanças é que determinavam as políticas cambiais.

Por conseguinte, para alguns autores, os acordos de Bretton Woods representam o momento culminante da cooperação internacional, a qual permitiu uma notável estabilidade nos anos subsequentes. Por outro lado, outros autores, pautados em uma concepção crítica, acreditam que o consenso alcançado encobria importantes diferenças entre as nações aliadas, assim como a evidente hegemonia dos EUA sobre os demais países.

Em conformidade com Gorender (1997), pode-se afirmar que dois fatos se destacam na conjuntura imediata do segundo pós-guerra. O primeiro refere-se ao “Plano Marshall – instrumento de *norte-americanização* da Europa Ocidental e de criação, no seu território, do mercado apto a suportar a produção em massa de automóveis e de outros bens de consumo duráveis” (GORENDER, 1997, p. 312). O Plano Marshall³⁸ teve influência decisiva na aceleração da recuperação dos países europeus-ocidentais. Os Estados Unidos precisavam da prosperidade europeia a fim de que pudessem escoar capitais excedentes e mercadorias exportáveis. Mas, sua estratégia de superpotência requeria também que uma Europa Ocidental próspera fosse capaz de barrar a expansão do comunismo imperante no Leste do continente.

O segundo fato diz respeito à aceitação generalizada da doutrina de Keynes³⁹ pelos países capitalistas desenvolvidos. A lembrança da crise econômica, prolongada por toda a década de 30, era demasiado recente para que dela não se tirassem algumas lições. Tanto mais que os trabalhadores se mostravam combativos e organizados na luta por melhoras concretas no seu padrão de vida. A adoção do Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*) preencheu três exigências naquelas circunstâncias: permitiu a expansão da demanda agregada, ajustando-a à absorção da produção em massa característica do fordismo; elevou gradualmente o padrão de vida dos trabalhadores e ganhou o seu consenso a uma política de tipo social-democrata (em alguns casos, aplicada por conservadores ou por liberais, como nos

³⁸ O Plano Marshall foi um projeto maciço dos EUA para a recuperação europeia e, pouco depois, da economia japonesa, lançado em junho de 1947. O nome Marshall está relacionado ao Secretário de Estado dos Estados Unidos que era o idealizador do plano: George Marshall. Os objetivos do plano eram facilitar a reconstrução, além do auxílio econômico, dos países europeus e, posteriormente, do Japão, que ficaram destruídos após os combates. Ainda, era uma forma de manter sua hegemonia no período da Guerra Fria, em que o mundo praticamente se polarizou entre as duas potências: EUA e URSS (HOBSBAWM, 1995).

³⁹ Keynes publicou em 1936 a obra *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. Nessa obra insistiu sobre a importância das intervenções estatais a sustentar a demanda efetiva sempre que as decisões privadas de gasto se mostrassem insuficientes. (Keynes, J. M. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Nova Cultural, 1985).

Estados Unidos, ou por democrata-cristãos, como na Itália); fortaleceu a Europa Ocidental contra a ameaça comunista (GORENDER, 1997).

A ênfase keynesiana na demanda vinha a calhar para a implementação do regime fordista de produção em massa. Essa seria inviável se não tivesse correspondência numa demanda também massificada. De acordo com Gorender (1997), criar a demanda incentivadora do investimento constituiu o cerne da proposta de Keynes, em face da Grande Depressão e de suas sequelas nos anos 30. Essa demanda adequava-se ao tipo de oferta fordista a tal ponto que a orientação keynesiana tem sido considerada essencial à caracterização da fase fordista do capitalismo.

Porém, durante o próprio período de expansão do capitalismo e da hegemonia estadunidense, gerou-se as condições que trariam de volta as crises econômicas e as tensões entre as grandes potências. Entre fins dos anos 60 e começo da década de 70 ocorre um enfraquecimento da hegemonia dos EUA, ressurgem os conflitos entre as potências e inicia a desaceleração da economia mundial, rompem-se os acordos de Bretton Woods, travam-se lutas sociais em diversas partes do mundo, ocorre a derrota dos EUA no Vietnã e há um aumento significativo nos preços do petróleo controlado pela OPEP. De acordo com Hobsbawm (1995), à medida que a era da Guerra Fria se estendia ocorreu um enfraquecimento da predominância econômica dos EUA.

A agonia econômica dos EUA, naquele momento, pode ser observada pelo movimento do pêndulo da economia mundial, o qual passava desse país para as economias europeias e japonesas, “as quais os EUA julgavam ter salvo e reconstruído” (HOBBSAWM, 1995, p. 238). Ademais, os dólares, tão escassos em 1947, haviam fluído para fora dos EUA de forma acelerada, sobretudo na década de 60, pela tendência do governo estadunidense de financiar o déficit gerado pelos enormes custos de suas atividades militares, notadamente na Guerra do Vietnã e pelo seu programa de bem-estar social. O dólar, moeda-chave da economia mundial do pós-guerra, enfraqueceu.

Em teoria apoiado pelos lingotes de Fort Knox, que abrigava quase três quartos das reservas de ouro do mundo, na prática consistia sobretudo em dilúvio de papel ou moeda contábil – mas com a estabilidade do dólar garantida por sua ligação com determinada quantidade de ouro, os cautelosos europeus, encabeçados pelos ultracautelosos franceses de olho no metal, preferiram trocar papel potencialmente desvalorizado por sólidos

lingotes. O ouro, portanto, rolou do Fort Knox, o preço aumentando com o crescimento da demanda (HOBSBAWM, 1995, p. 239).

Durante a maior parte da década de 1960 a estabilidade do dólar e do sistema de pagamento internacional não mais se baseava nas reservas dos EUA, mas na disposição dos bancos europeus, sob pressão americana de não trocar seus dólares por ouro. Isso não durou e em 1971 a conversibilidade do dólar acabou e com ela findou o sistema de pagamento internacional com o controle dos EUA ou por qualquer outra economia nacional. Quando a Guerra Fria acabou, restava muito pouco da hegemonia estadunidense, pois, mesmo a hegemonia militar não mais podia ser financiada com os recursos do próprio país, como por exemplo, o que ocorreu com a Guerra do Golfo⁴⁰ em 1991 (HOBSBAWM, 1995).

Não obstante, o regime fordista-keynesiano começou a apresentar evidências de seu esgotamento. Sobrevém uma crise no modelo de produção, principalmente devido ao contexto da década de 70, no qual diversos fatores convergiram para enfraquecer a acumulação de capital.

As insuficiências do fordismo salientaram-se, particularmente no quadro do primeiro choque do petróleo (1973) e da recessão cíclica de 1973-1975. Simultaneamente, acentuavam-se as dificuldades fiscais do intervencionismo estatal keynesiano e do Estado do Bem-Estar Social. A aceleração do processo inflacionário evidenciava os tropeços do regime fordista/keynesiano, no momento em que a acumulação de capital e o crescimento das forças produtivas tocavam os limites cíclicos da economia capitalista (GORENDER, 1997, p. 314).

Ainda, conforme Gorender (1997), entre as principais insuficiências do fordismo pode-se citar a desmotivação dos operários, manifestada em altos índices de abandono do trabalho, rotatividade no emprego e absenteísmo. Ainda, a inflexibilidade e o ritmo da esteira de montagem resultaram em quantidade considerável de produtos defeituosos, razão pela qual era preciso ocupar muitos supervisores de qualidade e operários na tarefa de reparos, destinando-lhe instalações e outros meios materiais. Como é compreensível, o trabalho de reparação poderia recuperar a qualidade padronizada dos produtos, porém não lhe agregaria valor. Logo, o método fordista “exigia a manutenção constante de grandes

⁴⁰ A Guerra do Golfo ocorreu entre EUA e o Iraque, em 1991. Foi uma guerra essencialmente norte americana, a qual foi paga pelos países que apoiaram Washington (HOBSBAWM, 1995).

estoques de reservas de insumos, implicando gastos financeiros e despesas de armazenagem” (GORENDER, 1997, 313).

Além disso, a entrada em cena dos produtores japoneses de automóveis intensificou a concorrência, colocando em xeque o domínio do mercado pelos produtores mais antigos dos Estados Unidos e da Europa. A partir daí, registram-se tentativas de superação dos problemas apresentados pelo regime fordista.

Por conseguinte, o modo de produção capitalista, tal como o mito das cabeças da Hidra de Lerna⁴¹, também é capaz de regenerar-se. Assim, após as crises, foi necessário realizar algumas mutações no processo produtivo. De acordo com Antunes (2002), o capital deflagrou várias transformações por meio do modelo alternativo ao binômio taylorismo/fordismo, destacando, nesse momento, o Toyotismo ou modelo japonês. Essas transformações, conforme Antunes (2002), são decorrentes:

[...] da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, que acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural (ANTUNES, 2002, p. 22).

Nesse momento, de acirradas disputas e para se opor ao poder das lutas das classes trabalhadoras, o capital se reorganizou nas suas formas de dominação. “No plano ideológico, isso foi feito através do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado” (ANTUNES, 2002, p. 24).

No plano econômico, apostou-se na racionalização do processo produtivo, dotada de forte disciplinamento da força de trabalho e impulsionada pela necessidade de implantar formas de capital e de trabalho intensivo. A solução encontrada era oriunda do concorrente principal dos EUA. “O êxito dos fabricantes japoneses chamou a atenção para os seus métodos. Constatou-se que tal êxito não se devia tanto ou tão somente ao baixo nível dos salários e à intensidade do

⁴¹ A Hidra de Lerna é um mito grego referente a um monstro com nove cabeças, sendo a do meio imortal. O segundo trabalho de Hércules era matá-la. Contudo, Hércules esmagava essas cabeças com sua clava, mas, em lugar da cabeça destruída nasciam outras duas. Afinal, com a ajuda de seu fiel servo Lolaus, o semideus queimou as cabeças da Hidra de Lerna e enterrou a cabeça imortal sob um enorme rochedo, derrotando, assim, o monstro (BULFINCH, 2006).

trabalho. Outro fator tinha influência decisiva: a organização do trabalho” (GORENDER, 1997, p. 315).

O aguçamento da concorrência e a crise econômica estimularam a difusão do chamado modelo japonês: o Toyotismo⁴². Portanto, cabe inferir que o regime de regulação fordista-keynesiano do modo de produção capitalista entrou em crise na década de 70 e foi substituído por outro, o qual trouxe consigo a mudança do regime de desenvolvimento e de acumulação. Esta transformação no sistema capitalista mundial passa a abranger o Estado e suas políticas, as inovações tecnológicas, as políticas financeiras, o comércio mundial, as empresas multinacionais, a organização do trabalho, as ideologias e as políticas no âmbito da educação, conforme será abordado posteriormente.

Desse modo, o processo de Ocidentalização do Toyotismo mesclou elementos presentes no Japão com as particularidades dos países receptores, decorrendo daí um processo individualizado de adaptação desse receituário. “No Ocidente, o Neoliberalismo concedeu condições favoráveis aos diferentes elementos do Toyotismo” (ANTUNES, 2002, p. 32). A reestruturação produtiva, sob o ideário do neoliberalismo, assegurou a flexibilização dos processos de trabalho, das especializações, das empresas e dos salários com vistas à transformar os instrumentos e relações sociais com a finalidade de maximização da acumulação do capital em prol dos objetivos da burguesia, conforme já advertira Marx e Engels há mais de um século:

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais [...] o contínuo revolucionar da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as

⁴² O toyotismo (ou oknismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão do pós-45, e que, muito rapidamente, propaga-se para as grandes companhias daquele país. É uma produção muito vinculada à demanda, visando a atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar do Fordismo. A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas. Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. Funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. Organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho e com vistas a melhorar a produtividade das empresas (ANTUNES, 2002, p. 32).

precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas (MARX e ENGELS, 2010, p. 69).

Portanto, é a partir da dos primeiros sintomas da crise, a qual ficou evidente a partir dos anos de 1970 que o capital procurou, de todas as formas, romper as amarras das relações sociais, leis e regulamentações e com o objetivo de “civilizar”⁴³ o capitalismo. Ademais, segundo Arrighi (1996), no contexto de 1968 a 1973, pode-se observar uma crise iminente do regime norte-americano, a qual está relacionada a três esferas interdependentes. Senão, veja-se

Militarmente, o exército norte-americano entrou em dificuldades cada vez mais sérias no Vietnã; financeiramente, o sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos verificou ser difícil e, depois, impossível preservar o modo de emitir e regular o dinheiro mundial estabelecido em Bretton Woods; e, ideologicamente, a cruzada anticomunista do governo norte-americano começou a perder legitimidade no país e no exterior. A crise teve uma deterioração rápida e, em 1973, o governo norte-americano havia recuado em todas as frentes (ARRIGHI, 1996, p. 310).

Por diversos ângulos que se possa analisar a década de 1970, pode-se constatar que houve anos conturbados para os EUA. Internamente, no âmbito político ocorreu a renúncia presidencial (Richard Nixon, devido ao caso *Watergate*) e as manifestações pelo fim da guerra do Vietnã, a favor dos direitos civis dos negros, a legalização do aborto e outros temas polêmicos. Externamente, a situação não se apresentou de modo profícua para os EUA. Em 1968 são derrotados na guerra do Vietnã. Depois da derrota, eles retiram suas tropas do Sudeste Asiático, que por sua vez, unifica todo o país sob o regime socialista. “A derrota da maior potência imperialista no campo militar para um país pobre e de base agrária impulsionou a luta anticolonial e anti-imperialista em outras regiões” (CASTELO, 2013, p. 164).

⁴³ De acordo com Friedman “a liberdade é uma planta rara e delicada. Nossas próprias observações indicam, e a história confirma, que a grande ameaça há liberdade está constituída pela concentração do poder. O governo é necessário para preservar nossa liberdade, é um instrumento por meio do qual podemos exercer nossa liberdade”, assim, para que a liberdade beneficie a todos, Friedman apresenta dois princípios basilares: “O primeiro, o objetivo do governo deve ser limitado. Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos [...] O segundo grande princípio reza que o poder do governo deve ser distribuído”, isto é, o poder deve ser descentralizado, evitar, por exemplo, o fortalecimento do governo federal (FRIEDMAN, M. Capitalismo e Liberdade. São Paulo: Nova Cultural, 1985).

Desse modo, ao longo da década de 1970 surgiram movimentos reformistas e/ou com objetivos revolucionários. Em 1969 o capitão Kadafi destronou a monarquia na Líbia, instituindo uma república democrática. Dois anos depois, Salvador Allende foi eleito no Chile e implementou uma série de medidas com tons socialistas. Em 1974 “floresceu” a Revolução dos Cravos em Portugal, demovendo do poder uma das mais longas ditaduras de toda a história da Europa moderna. Em 1979, inicia-se a Revolução Sandinista na Nicarágua, por meio da qual o governo de Anastácio Somoza é demolido pela Frente Sandinista de Libertação Nacional. No oriente Médio ocorreu a Revolução Islâmica no Irã, sob o controle dos aiatolás, porém, com expressiva participação popular. Ademais, na América Latina ocorreram inúmeros movimentos revolucionários que de imediato não obtiveram êxito em suas lutas, mas contribuíram para abalar a hegemonia das potências imperialistas.

Isto posto, diante da ofensiva das classes subalternas, as potências imperialistas, com destaque para os EUA, colocaram em prática um arsenal de medidas contrarrevolucionárias. Do ponto de vista militar, o governo estadunidense financiou diversos golpes ao redor do mundo⁴⁴. Aliada a ofensiva militar, a teoria e os projetos de desenvolvimento econômico também figuraram entre o arsenal de armas dos EUA contra o avanço do socialismo nos países periféricos. “Em determinadas regiões do planeta, como a Europa Central e Sudeste Asiático, a potência imperialista central financiou projetos nacionais de desenvolvimento”. Nesse caso, cabe salientar que esse desenvolvimento a convite e o protetorado militar “oferecido” aos países periféricos não significou que houvesse realmente um desenvolvimento econômico a eles, pois, “a riqueza política, econômica e cultural do andar de cima está ligada à pobreza do andar de baixo” (CASTELO, 2013, p. 167), ou seja, é a lei do desenvolvimento desigual e combinado, a qual perpassa o modo de produção capitalista e sua fase imperialista.

Nesta perspectiva, no que tange à crise do regime norte-americano, entre o período de 1968 a 1973, pode-se afirmar que “a arrancada da atual fase de expansão financeira da economia mundial capitalista centrada nos Estados Unidos foi um aspecto integrante e precoce dessa crise” (ARRIGHI, 1996, p. 310). É a partir

⁴⁴ De acordo com Castelo (2013, p. 166), na América Latina os EUA apoiaram diretamente a contrarrevolução no Chile, arquitetando o golpe de Pinochet; na Nicarágua, com o treinamento e financiamento dos Contras e a invasão da Ilha de Granada em 1983. No Oriente Médio, deram todo o suporte logístico para Israel em suas guerras contra os países árabes e islâmicos, estabelecendo na região uma espécie de protetorado. Forneceram também armamento para o Iraque na guerra contra o Irã.

de 1968, com o aumento explosivo dos fundos mantidos líquidos no mercado de eurodólares, que o governo norte-americano, em 1971, abandonou a ficção do padrão de câmbio ouro/dólar. No que tange ao mercado de eurodólares, salienta Chesnais (2005), ainda na década de 1960 o pagamento dos salários (que se tornou mensal) foi acompanhado da obrigação dos assalariados de abrir uma conta em banco ou nos Correios. Desse modo, “uma massa considerável de dinheiro líquido, que antes escapava aos bancos, afluiu em direção a eles” (CHESNAIS, 2005, p. 38). Isso aumentou a escala das operações de crédito dos bancos, assim como também de aplicações de curto prazo com a mais alta remuneração que se poderia obter no momento em que um determinado mercado financeiro desregulamentado fosse reconstituído.

Isto posto, a reconstituição de determinado mercado financeiro desregulamentado ocorreu por meio das condições institucionais precisas, em um centro histórico do capital portador de juros, o Reino Unido. Em 1958, enquanto o controle de câmbio atingia seu máximo, permitiu-se a criação de uma espécie de *off-shore* (externo) de eurodólares, isto é, um mercado interbancário de capitais líquidos registrados em dólares com um estatuto próprio próximo ao de um paraíso fiscal sediado na cidade de Londres. O afluxo de recursos não reinvestidos se acelera no início dos anos de 1970, “à medida que o dinamismo da ‘idade de ouro’ se esgota” (CHESNAIS, 2005, p. 38).

Hobsbawm (1995) argumenta que o termo *offshore* entrou no vocabulário a certa altura da década de 1960 para descrever a prática de registrar a sede legal da empresa em um território fiscal, em geral minúsculo, que permitia aos empresários evitar os impostos e outras restrições existentes em seu próprio país. Em dado momento da década de 1960, transformou-se a cidade de Londres em um grande centro *offshore* global com a invenção da euromoeda, sobretudo, eurodólares. Ocorre que os dólares eram depositados em bancos não americanos e não repatriados, acima de tudo, para evitar as possíveis restrições da legislação bancária norte americana. Esses dólares em livre flutuação, acumulando-se em grandes quantidades devido, principalmente, aos investimentos americanos no exterior e aos seus enormes gastos políticos e militares, tornaram-se pautados de empréstimos a curto prazo e basicamente sem nenhum controle em um mercado global.

Os estadunidenses foram os primeiros a se ver à mercê dessa vasta avalanche de capital solto que precipitavam de modo intenso todas as economias

em busca de lucros rápidos. Assim, a maioria dos governos acabaram sendo vítimas desta torrente de eurodólares, pois, esses perderam o controle das taxas de câmbio e do volume de dinheiro em circulação. De acordo com Arrighi (1996), como resultado desse crescimento intenso, os EUA são obrigados a abandonar o padrão ouro-dólar. Em 1973, a Reserva Federal dos EUA e os bancos centrais associados tiveram que reconhecer a sua derrota na luta para deter a onda de especulação contra o regime de taxas de câmbios fixas que havia dominado as finanças nas décadas de 1950 e 1960, “a partir de então, o mercado de eurodólares assenhoreou-se do processo que estipulava os preços das moedas nacionais umas em relação às outras e ao ouro” (ARRIGHI, 1996, p. 310).

O mercado de depósito em dólares, de forma embrionária, surgiu pela primeira vez na década de 1950 como desenlace da Guerra Fria, pois, os países comunistas tinham que manter seus saldos em dólares para manter o comércio com o Ocidente. Contudo, não podiam se arriscar a depositar os saldos nos EUA, pois, o governo norte-americano poderia congelá-los. Dessa forma, os saldos em dólares foram depositados em bancos europeus, em grande medida, em Londres. Os bancos londrinos logo perceberam o quanto profícuo poderia ser guardar os fundos sob a forma do que veio a ser chamado de eurodivisas, isto é, “moedas guardadas e usadas fora do país e que tem o estatuto de moedas de curso legal” (ARRIGHI, 1996, p. 311).

A formação do mercado de eurodólares foi o resultado, como assevera Arrighi (1996), intencional da expansão do regime de acumulação estadunidense, pois, os saldos em eurodólares dos países comunistas eram insignificantes. Logo, os mercados de eurodivisas nunca teriam se transformado num fator dominante não fosse a maciça migração de capital das corporações norte-americanas para a Europa no fim da década de 1950 e início de 1960.

As grandes multinacionais norte-americanas apareciam entre os depositantes mais importantes do mercado monetário de Nova York. Era muito natural, portanto, que os maiores bancos nova-iorquinos entrassem prontamente no mercado de eurodólares, não só para tirar proveito dos custos mais baixos e da maior liberdade de ação proporcionados pela atividade bancária *offshore*, mas também para evitar grandes perdas de depósitos. E assim fizeram, controlando cerca de 50% dos negócios em eurodólares em 1961 (ARRIGHI, 1996, p. 311).

É nesse sentido que o desenvolvimento do mercado de eurodólares mais contribuiu do que prejudicou os objetivos internos e externos dos EUA, afirma Arrighi (1996). Porquanto, desenvolveu-se uma estrutura organizacional fora do controle do sistema de bancos centrais, os quais regulavam a oferta de dinheiro no mundo, de acordo com o regime de taxas fixas conforme estabelecido em Bretton Woods. Esse regime de taxas fixas era ancorado pelas grandes reservas de ouro e pelo superávit na balança de pagamentos estadunidenses. Por outro lado, o desenvolvimento do mercado de eurodólares fortaleceu o papel do dólar como moeda mundial, facilitou a expansão global do capital das corporações estadunidenses e tornou essa expansão financeiramente autossuficiente, mediante a tomada de empréstimos na Europa.

Logo, devido à crise da superacumulação nos países desenvolvidos (a chamada crise do modelo de desenvolvimento fordista) as empresas desses países direcionam seus capitais ociosos (capital-dinheiro) aos países periféricos, dentre eles: Argentina, Brasil, México, cujos Estados estavam promovendo a industrialização. Esses países ofereciam mão-de-obra barata, matérias-primas e, acima de tudo, mercados em potencial para as empresas multinacionais. Desse modo, essas empresas buscaram contornar a crise de acumulação com o investimento da mais-valia social além das fronteiras nacionais, visando dar continuidade a acumulação insaciável do capitalismo (CHESNAIS, 2005).

Por conseguinte, é com o objetivo de romper os grilhões das regulamentações que, a partir da década de 1970, é possível observar segundo Hobsbawm (1995, p. 354) “uma nova divisão internacional do trabalho”, isto é, ocorre neste período uma intensa transferência das indústrias que produziam para o mercado global, dos países denominados de primeiro mundo, para outras regiões do planeta. Como asseveram Marx e Engels (2010, p. 69), “a necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte”.

A necessidade de reinvestir a mais-valia social novamente, gerando um processo contínuo de acumulação do capital, somou-se às políticas de desregulamentação financeira, liberalização econômica e de privatizações de empresas. Para Chesnais (1996, p.18), vincular o termo de “mundialização” ao conceito de capital significa dar-se conta de que, graças ao seu fortalecimento e às políticas de liberalização cuja imposição foi depois continuamente ampliada a partir

de 1979-1981, o capital recuperou a possibilidade de voltar a escolher, em total liberdade, quais os países e camadas sociais seriam profícuas para sua ampliação.

De acordo com François Chesnais (1996), a mundialização do capitalismo monopolista distribuiu em escala mundial o capital de diferentes países. A construção dessa nova hegemonia foi possível, de um lado, em decorrência da emergência dos EUA como praticamente única potência e, de outro, pelo processo de consolidação dos novos oligopólios internacionais: as multinacionais. Elas derivaram do cerne da crise, da disputa pelos mercados e fontes de matérias-primas entre as empresas monopolistas nacionais, isto é, “soldou-se uma nova aliança de classe entre as burguesias nacionais, afastando com ela, pelo menos temporariamente, o risco de uma nova guerra mundial” (OLIVEIRA, 2015, p. 236). Ocorreu, neste momento, uma aliança de classe entre a burguesia em nível mundial.

Portanto, com a crise do final da década de 1970 e início da década de 1980, muitos teóricos apostaram em torno da derrocada dos Estados Unidos. Todavia, Paul Volcker, presidente do Federal Reserve (FED), retirou-se de uma reunião com o FMI em 1979 e, logo em seguida, declara ao mundo que estava contra as propostas aventadas que tendiam a manter o dólar desvalorizado e implementar um novo padrão monetário internacional. A partir da declaração do presidente do *Federal Reserve* (FED), o governo estadunidense declara que o dólar se manteria como padrão monetário internacional. Para tanto, em 1980, Paul Volcker instituiu um forte controle compulsório sobre o crédito, criando um ambiente de recessão, mas, ao mesmo tempo, ocorreu uma valorização do dólar no mercado mundial. Os EUA, internamente, encontravam-se com crescentes *déficits* comerciais e uma alta dívida pública, porém, não tinham mais restrições na balança de pagamentos.

Com os sistemas monetário e financeiro internacionais funcionando sobre o comando do dólar – uma moeda estritamente fiduciária, baseada na confiança dos agentes econômicos privados e estatais –, os EUA recobram o domínio sob a emissão da moeda. Desobrigado de manter uma paridade do dólar com o ouro ou com qualquer outro ativo real e tangível, eles poderiam financiar *déficits* no seu balanço de pagamentos sem grandes restrições. [...] Os anos 1980 foram apenas uma retomada de fôlego, ou um pouso suave da águia estadunidense, que planejava vôos mais altos e ambiciosos (CASTELO, 2013, p. 168).

Por conseguinte, o choque de juros promovido pelo presidente do *Federal Reserve* (FED) tinha como finalidade precípua tornar os EUA um centro receptor de capitais para poder retomar o controle sobre a moeda no país. Conforme aduz

Tavares (1985), a restauração do poder financeiro do FED custou aos EUA e a economia mundial uma recessão contínua que durou em torno de três anos, a qual propiciou, inclusive, que várias grandes empresas estadunidenses sucumbissem a tensão estrutural (TAVARES, 1985, p. 06).

A passagem de políticas monetárias frouxas para políticas extremamente rigorosas efetuadas sob a gestão de Volcker, durante o último ano do governo Carter, foi apenas o início de uma série de medidas destinadas tanto a restabelecer a confiança no dólar norte-americano como também a centralizar novamente o poder nos EUA do dinheiro mundial sob o controle privado. A aliança entre o governo dos EUA e as altas finanças possibilitou a sua recentralização do poder de compra e “logrou o que o poderio militar do país, agindo sozinho, não conseguiria fazer” (ARRIGHI, 1996, p. 334).

As políticas monetárias restritivas dos EUA reduziram drasticamente a demanda de suprimentos oriundos do Terceiro Mundo, desse modo:

Como resultado, entre 1980 e 1988, os preços reais das exportações de produtos do Sul declinaram uns 40%, e os preços do petróleo, cerca de 50%. E, quando a Taxa de Oferta Interbancária Londrina (Libor) para os eurodólares disparou de menos de 11%, em meados de 1977, para mais de 20% no começo de 1981, os pagamentos das amortizações das dívidas deram um salto. Os pagamentos latino-americanos de juros da dívida, por exemplo, subiram de menos de 1/3 de suas exportações, em 1977, para quase 2/3 em 1982. O estado generalizado de falência de facto, daí decorrente, selou a inversão da sorte dos países do Terceiro Mundo nos mercados financeiros mundiais (ARRIGHI, 1996, p. 335).

O aumento do subdesenvolvimento nos anos de 1970, com os processos de industrialização em países da periferia, elevou consideravelmente a tomada de empréstimos externos. Naquele momento, os juros internacionais estavam em um patamar baixíssimo devido à alta liquidez dos mercados proporcionada pelo excesso de eurodólares e petrodólares. Assim, conforme Castelo (2013, p. 170), os países semiperiféricos financiaram seus projetos com empréstimos internacionais. O problema resultou das condições de tomada destes empréstimos, pois, estes foram realizados com taxas de juros flutuantes, isto é, não foram prefixadas. Logo, quando ocorreu o choque de juros promovido pelo FED, a dívida externa dos países da periferia cresce de forma exorbitante. O pagamento da dívida torna-se inoperante. Esse acontecimento afetou tanto as economias nacionais dos países periféricos como também as economias dos países imperialistas, pois, os seus bancos que

havia realizado os empréstimos estavam com problemas nos balanços devido ao não pagamento da dívida.

De forma quase imediata, os Estados Unidos implementaram inúmeras medidas de reestruturação de seus sistemas financeiros e bancários. Além disso, a ajuda também chegaria aos países devedores. Contudo, ela seria o “Cavalo de Tróia” dos países imperialistas enviado aos países periféricos, pois, os condicionantes dos novos empréstimos promovidos pelo Banco Mundial e FMI chegaram aos países dependentes sob duras condições, as quais enquadrariam esses países na ortodoxia econômica chamada de políticas neoliberais.

É a partir desse período que as escolas estadunidenses de administração cunham o termo “globalização”⁴⁵. A denominada globalização surge como uma ilusão de que o mundo havia se transformado em uma grande “aldeia global” sem fronteiras. Principalmente após a derrocada da URSS, essa perspectiva advoga a vitória do pensamento único: o capitalismo. Nesse contexto há um acelerado processo de crescimento das empresas multinacionais. Segundo Hobsbawm (1995), a partir da década de 1960, começou a surgir uma economia cada vez mais “transnacional”, ou seja, “passa a existir uma economia mundial que na verdade não tem base ou fronteiras determináveis, e que estabelece, ou antes impõe, limites ao que mesmo as economias de Estados muito grandes e poderosos podem fazer” (HOBBSAWM, 1995, p. 272). Ainda, conforme com Hobsbawm (1995):

[...] as empresas baseadas em um país, mas operando em vários, não era algo novo. As empresas norte americanas desse tipo aumentaram suas filiais estrangeiras de cerca de 7,5 mil em 1950 para mais de 23 mil em 1966, a maioria na Europa Ocidental e no hemisfério Ocidental. Contudo, empresas de outros países as foram seguindo cada vez mais. A empresa química alemã Hoechst, por exemplo, estabeleceu-se ou associou-se com 117 fábricas em 45 países, em todos os casos, com exceção de seis, depois de 1950. A novidade estava mais na escala abrangente dessas novas entidades transnacionais. No início da década de 1980, as empresas

⁴⁵ O adjetivo “global” surgiu no começo dos anos 1980, nas grandes escolas americanas de administração de empresas, as célebres *business management schools* de Harvard, Columbia, Stanford etc. Foi popularizado nas obras e artigos dos mais hábeis consultores de estratégia e marketing, formados nessas escolas – o japonês K. Ohmae (19851; 19902), o americano M. E. PORTER [...]. Fez sua estreia em nível mundial pelo viés da imprensa econômica e financeira de língua inglesa, e em pouquíssimo tempo invadiu o discurso político neoliberal. [...] De fato, as publicações que fazem a mais extremada apologia da “globalização” e do “tecno-globalismo” apresentam esse mundo como “sem fronteiras” (*Borderless* é o título do livro de 1990 de Ohmae) e as grandes empresas, como “sem nacionalidade” (*stateless* é a expressão empregada pela influente revista *Business Week*, 19904). Esses termos, portanto, não são neutros. Eles invadiram o discurso político e econômico cotidiano, com tanto maior facilidade pelo fato de serem termos cheios de conotações (e por isso utilizados, de forma consciente, para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos) e, ao mesmo tempo, vagos (CHESNAIS, 1996, p. 23).

transnacionais americanas respondiam por mais de três quartos das exportações e quase metade das importações do país, e tais empresas (britânicas e estrangeiras) eram responsáveis por mais de 80% das exportações da Grã-Bretanha (HOBSBAWM, 1995, p. 273).

Uma nova divisão internacional do trabalho inicia-se, principalmente, a partir de 1960. Empresas alemãs, como por exemplo, a Volkswagen instalou fábricas na Argentina, Brasil, Canadá, Equador, Egito, México, Nigéria, Peru, África do Sul e Iugoslávia. Assim, novas indústrias do Terceiro Mundo abasteciam não apenas os mercados locais, mas também o mercado mundial. A linha de produção cruzava o globo graças à revolução nos transportes e comunicações, que tornou possível e economicamente viável, dividir a produção de um único artigo entre diferentes regiões. As fábricas *offshore* espalhavam-se de forma vertiginosa pelos países pobres com mão-de-obra barata, sobretudo, jovem e feminina. “Uma das primeiras, Manaus, no interior da floresta amazônica, fabricava artigos têxteis, brinquedos, produtos de papel, eletrônicos e relógios digitais para empresas norte-americanas, holandesas e japonesas” (HOBSBAWM, 1995, p. 275).

A intensa transferência de indústrias dos países da primeira geração de economias industriais para os países de capitalismo subdesenvolvido ocorreu devido às transformações nos transportes e nas comunicações, mas também aos esforços deliberados dos governos de países periféricos para industrializar-se. Contudo, a situação em regiões particulares do globo era de severa pobreza. Na década de 1980, na África, na Ásia Ocidental e na América Latina cessou o crescimento do PIB per capita. Quanto à pobreza e à miséria, nas décadas de 1980 e 1990, muitos dos países desenvolvidos e ricos passaram a se acostumar novamente com a visão de mendigos nas ruas.

Em qualquer noite de 1993, em Nova York, 23 mil homens e mulheres dormiam na rua ou em abrigos públicos, uma pequena parte dos 3% da população da cidade que não tinham tido, num ou noutro momentos dos últimos cinco anos, um teto sobre sua cabeça. O reaparecimento de miseráveis sem teto era parte do impressionante aumento da desigualdade social e econômica na nova era (HOBSBAWM, 1995, p. 396).

Portanto, ao longo dos anos de 1960 e 1970 há um esgotamento da onda expansiva do capitalismo, dos “anos dourados”. Além da redução do ritmo de crescimento e da queda das taxas de lucro, havia outros vetores para a crise, como por exemplo, a pressão organizada dos trabalhadores. Neste período, o peso do

movimento sindical aumentou significativamente nos países centrais, demandando não somente melhorias salariais, mas contestando a organização da produção nos moldes taylorista-fordista. “A recessão generalizada de 1974-1975 acende o sinal vermelho para o capital monopolista que, a partir de então, implementa uma estratégia política global para reverter a conjuntura que lhe é francamente negativa” (NETTO, 2012, p. 227).

Para reverter esta conjuntura desfavorável ao capital, algumas alterações nos circuitos produtivos são introduzidas. Esgota-se a modalidade de acumulação denominada “rígida”, específica do taylorismo-fordismo e instaura-se “aquela que vai caracterizar a terceira fase do estágio imperialista, a acumulação flexível” (NETTO, 2012, p. 227). A acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelas novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e sobre taxas intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993).

A base dessa flexibilidade opera, de um lado, por meio da substituição da base taylorista-fordista em um tipo diferenciado de produção, a qual ainda mantém a característica de se realizar em grande escala, porém, destina-se a atender mercados culturais e regionais específicos. Por outro lado, o capital promove a desterritorialização da produção, isto é, unidades produtivas são deslocadas para novos espaços territoriais, normalmente, em áreas subdesenvolvidas e periféricas, nas quais a exploração da força de trabalho poderia ser mais intensa, devido à falta de legislação trabalhista e à falta de tradição de lutas sindicais. Tal processo acentuou de forma mais intensa o caráter desigual e combinado do capitalismo.

Com efeito, em conformidade com Netto (2012), a mais importante das transformações pelas quais vem passando a economia do imperialismo na contemporaneidade consiste no processo que alguns analistas designam como financeirização do capital. Nesse aspecto, Harvey (2008) estabelece o ponto de partida da face contemporânea do capitalismo no ano de 1973 e constata que, decorrente das manipulações do crédito e das ações, ocorreram valorizações fraudulentas de ações, falsos esquemas de enriquecimento imediato, destruição de ativos por meio da inflação e das fusões e aquisições, além de fraudes corporativas e desvios de fundos.

Este sistema foi propiciado pelos recursos informacionais que garantem comunicação instantânea entre agentes econômicos situados em diversas partes do planeta e, ainda, tem suporte na gigantesca concentração do sistema bancário e financeiro. A concentração do sistema bancário e financeiro acompanhou, durante os últimos trinta anos, a concentração geral operada na economia capitalista, todavia, “teve efeitos específicos, dada a amplitude que as atividades especulativas adquiriram neste lapso temporal: menos de 300 bancos (e corretoras de títulos) globais controlam, em finais do século XX, as finanças internacionais” (NETTO, 2012, p. 242).

A financeirização resulta da superacumulação e da queda das taxas de lucros dos investimentos industriais registradas entre os anos de 1970 e meados de 1980. Assim, um montante de capital disponibilizou-se então sob a forma de capital-dinheiro ou capital monetário. Parte desse capital foi investido na produção e, geralmente, no setor de serviços em outros países pelas corporações imperialistas, representando o investimento externo direto (IED) (CHESNAIS, 2005). À medida que o capitalismo se desenvolveu, um segmento de capitalistas passou a viver exclusivamente de uma massa de capital que conservaram sob a forma de capital dinheiro, a qual é remunerada através dos juros. Trata-se da camada de capitalistas rentistas.

Segundo Netto (2012), os capitalistas rentistas não se responsabilizam por investimentos produtivos. Dessa forma, o que ocorre nesta fase do imperialismo contemporâneo é o aumento significativo (em função da superacumulação e da queda das taxas de lucros) dessa massa de capital dinheiro, a qual “não é investida produtivamente, mas absorve seus ganhos (juros) da mais-valia global, tratando-se, portanto, de uma sucção parasitária” (NETTO, 2012, p. 244). A financeirização, pauta-se sobre as transações financeiras (situadas na esfera da circulação), tornaram-se predominantemente especulativas, destarte, conforme Harvey (2008), os rentistas e possuidores de capital fictício⁴⁶ (ações, cotas de fundos de investimentos, títulos de dívidas públicas) extraem ganhos sobre valores, na maioria das vezes, ilusórios, quiméricos que são descobertos apenas quando as “bolhas financeiras” estouram e provocam graves crises financeiras.

⁴⁶ O capital fictício pode ser entendido como “as ações, as obrigações e outros títulos de valor que não possuem valor em si mesmos. Representam apenas um título de propriedade, que dá direito a um rendimento” (KOSLOV, 1981, p. 217).

É também no marco da financeirização do capitalismo que se tornam inteligíveis as propostas de ajustes estruturais aos países periféricos, recomendadas e monitoradas por agências internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, os quais representam os interesses das oligarquias financeiras. Nesse sentido, salienta Netto (2012) que os gastos estatais, quando não cobertos pelas receitas, resultam no chamado déficit público. Em face disso, o Estado pode emitir sem lastro, desencadeando processos inflacionários ou, ainda, pode lançar títulos da dívida pública no mercado, oferecendo juros atraentes aos investidores. A oligarquia financeira é a principal detentora destes títulos e os manipula para manter os juros elevados e recebê-los pontualmente. Quando os Estados periféricos dependentes encontram dificuldades para manter o fluxo de recursos para os detentores dos títulos, esses pressionam no sentido de que o Estado possa constituir um superávit para que continuem a absorver os valores sob forma monetária. Obviamente, esse superávit se obtém mediante a diminuição do Estado em investimentos sociais (como por exemplo: infraestrutura, saúde e educação).

Nestes termos, compreende-se que o imperialismo, a partir da década de 1970 se reestruturou, buscou reformular todas as convicções estabelecidas pelo pensamento fordista/keynesiano. Além disso, passou-se a defender o pressuposto de que o Estado e o mercado deveriam passar por amplas mudanças, além das transformações nas relações sociais e ideológicas. Para legitimar essa estratégia, os ideólogos do capital fomentaram a divulgação do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo⁴⁷. Esta ideologia passou a legitimar o projeto do capital monopolista de romper com as restrições que limitariam a sua liberdade. Seu primeiro alvo foi constituído pela demonização do Estado, sustentando a necessidade de diminuir as suas funções.

Dessa forma, “o neoliberalismo tem procurado converter-se em senso comum: o antiestatismo espontâneo do povo é reforçado pela ideia de um Estado causador de crise: Estado que, para proporcionar previdência social, cobra altos impostos (TOLEDO, 2002, p. 81). Os princípios neoliberais defendiam o

⁴⁷ Este conjunto ideológico remete a disseminação das teses, profundamente conservadoras, originalmente defendidas desde os anos quarenta do século XX pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992), o qual dividiu em 1974 o Prêmio Nobel de Economista com Gunnar Myrdal. O que se pode denominar ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista e uma concepção de sociedade tomada como um agregado fortuito, meio do indivíduo realizar seus propósitos privados. Essas concepções estão fundadas na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma nação rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado (NETTO, 2012, p. 238).

aprofundamento das relações financeiras e dos mercados em nível internacional. “O neoliberalismo realmente existente não é senão o Estado do grande capital que, por meio da derrota da classe operária, impôs rupturas ou limitações aos pactos corporativos do pós-guerra” (TOLEDO, 2002, p. 84).

O Estado intervencionista, o qual salvou o capitalismo da crise dos anos de 1930, tornou-se um vilão, um problema, segundo a intelectualidade orgânica do capital. Portanto, foi duramente atacado pelo seu controle monopolista, sua rigidez burocrática e o seu controle político. Os intelectuais orgânicos do neoliberalismo, como assinala Toledo (2002), defendem que o Estado deveria ser controlado para impedir seu gerenciamento sobre os livres capitais financeiros e a entrada/saída de atuação das transnacionais. As tributações deveriam ser altamente diminuídas ao grande capital, o argumento era de que sobraria mais dinheiro para investir e dinamizar a economia. Assim, o Estado diminui os seus recursos para investimentos sociais e passa o controle da economia às empresas privadas, as quais se apoderaram das empresas e serviços estatais. Desse modo, o objetivo real dos monopólios e de seus representantes nada mais é que um “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO, 2012, p. 239).

Ademais, com a chamada globalização, forçaram a criação de um consenso por meio das agências multilaterais, fortaleceu-se os mercados financeiros no âmbito internacional, nos quais poucas instituições financeiras controlam boa parte do capital mundial, além de obterem muito mais poder econômico que a maioria dos países do mundo. Os Estados nacionais, mais empobrecidos, tornaram-se reféns do grande capital especulativo, com isso, acentuaram-se os traços de injustiça e a sucção das riquezas pelos monopólios imperialistas.

Nesse sentido, entende-se que esta fase do capitalismo contemporâneo, pautados pela denominada globalização e pelo neoliberalismo, não é uma nova fase do capitalismo como a ratificação da inexorável “neutralidade”, exaltado como uma espécie de “ordem natural do universo” como muitos exegetas do capital propuseram. Porém, pode-se afirmar que a globalização e o neoliberalismo, conforme salienta Boron (2006), é uma nova fase dentro da etapa imperialista do capitalismo, isto é, ocorreu uma radicalização dos traços tradicionais do imperialismo clássico, reforçando extraordinariamente sua natureza exploratória.

Assim, diferentemente do que muitos autores propuserem⁴⁸, a globalização e o neoliberalismo não são a superação do imperialismo. Apesar de ocorrerem notáveis mudanças após a Segunda Guerra, como a expansão e acelerada mundialização do capitalismo, principalmente após a queda do Muro de Berlim, da extinção da União Soviética e, logo em seguida, da abertura da China aos mercados, “o imperialismo não se transformou em seu contrário, nem se diluiu num vaporoso sistema internacional’ ou nas vagezas de um ‘novo regime global de dominação’”(BORON, 2006, p. 417).

Por conseguinte, os traços fundamentais do imperialismo identificados pelos autores clássicos no período da Primeira Guerra Mundial ainda perduram, não exatamente iguais, mas atualmente com maior contundência. Como por exemplo, tem-se a acentuada concentração de capital, o opressivo predomínio dos monopólios, acrescidos pelo papel do capital financeiro, a exportação de capitais e a partilha do globo em áreas de influências. O aprofundamento desses traços é decorrente das reações do capital frente às crises a partir da década de 1970, o que levou o capital monopolista a um conjunto articulado de respostas sobre o quadro político e institucional, como por exemplo, a ascensão de um modo de funcionamento específico do capitalismo, predominantemente financeiro e rentista sob a égide dos EUA.

Esses traços aprofundados situam-se no prolongamento direto do estágio do imperialismo, fixando-se nos desdobramentos do que Lênin (1979, p. 45) asseverou: “[...] o século XX marca o ponto de partida de viragem em que o antigo capitalismo deu lugar ao novo, em que o domínio do capital financeiro substitui o domínio do capital em geral”. Dessa forma, assim como as cabeças da Hidra de Lerna regeneram-se após os golpes da clava de Hércules, o capital também buscou se regenerar após as crises, ampliando os traços do imperialismo.

⁴⁸ Um exemplo dessa postura é o livro de Michael Hardt e de Antonio Negri, com o título *Império* (2000). Segundo os autores, embora o Imperialismo como a teoria proposta por Lênin não exista mais, a ideia de império continua viva por meio da nova ordem política da globalização.

2.4 UM CAMPO FÉRTIL PARA O AVANÇO DOS “NOVOS LEVIATÃS”: O DESTERRO DO ESTADO PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS E AS PRESCRIÇÕES DE AJUSTES PARA O BRASIL ÀS DEMANDAS DO CAPITAL

Durante o período da crise dos anos de 1970 emerge o fenômeno da inflação, da estagnação e do desemprego em diferentes economias. Nos Estados Unidos irrompe o déficit no comércio e a perda de competitividade em alguns setores industriais. De acordo com Salinas (2002), o fator que compete à superprodução de capital adquire particular importância para a América Latina, pois:

[...] com a contração da demanda que acompanha a crise, esse capital não investido produtivamente desloca-se em direção à esfera da circulação sob a forma mais arcaica de acumulação: o empréstimo e como correspondente a tal época, sob a pressão cambial, o preço do dinheiro é determinado pelos donos do capital. Por isso não é causal que, durante o segundo quinquênio dos anos 70, se produza o derrame de empréstimos às economias do nosso continente, com aumentos paulatinos das taxas de juros e a diminuição muito mais rápida das rendas líquidas de capital financeiro. A dívida, a cobrança de seus serviços e a própria amortização foram instrumentos com os quais a América Latina contribuiu para saldar a custo da crise que afetou as economias desenvolvidas (SALINAS, 2002, p. 130-131).

Alguns governos latino-americanos atribuíram a causalidade do endividamento à crise do petróleo, porém, conforme salienta Behring (2008), não é uma verdade rigorosa. Entretanto, no caso específico do Brasil, cerca de 50% da dívida foi consequência direta da alta do petróleo, fonte de energia vital para uma estrutura produtiva mais complexa e sistema viário fundado no transporte rodoviário. Entre 1973 e 1981, a dívida brasileira passou de 13,8 bilhões de dólares para 75,7 bilhões de dólares.

Contudo, mesmo no Brasil, a relação entre a dívida e o petróleo é de realimentação. Tanto que, antes da crise, o Brasil já estava fortemente endividado e gastava mais com o serviço da dívida que com a importação do petróleo. “Na verdade, a maior dívida da América Latina, a brasileira, cresce vertiginosamente a partir de uma articulação exemplar entre a burguesia nacional, o Estado e o capital estrangeiro, que fundou o milagre brasileiro” (BEHRING, 2008, p.135). O chamado milagre brasileiro foi sustentado a partir de alguns processos: um êxodo rural de grandes proporções, concentrando força de trabalho barata no espaço urbano, que foi absorvida pela construção civil e pela indústria manufatureira de bens duráveis; e o oferecimento de facilidades para empréstimos privados a juros flutuantes, muitas vezes, sem garantias de investimento produtivo (BEHRING, 2008).

A crise econômica dos anos de 1970 e o endividamento das economias dos países da América Latina levou os países centrais a estabelecer orientações para as políticas econômicas com a intervenção dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esse processo trouxe como consequências:

[...] medidas do Banco Central norte-americano, nas quais a taxa de juros aplicada à dívida triplica e torna esses países absolutamente inadimplentes. A renegociação da dívida é cada vez mais submetida a “programas de ajuste” com suas “condicionalidades”: mudanças estruturais dirigidas e vigiadas pelo Banco Mundial e pelo FMI. Some-se a isso um amplo processo internacional de desregulamentação e liberalização dos fluxos comerciais e financeiros impulsionado e imposto a partir dos governos Thatcher e Reagan. Alguns dão a esse novo cenário um nome elegante: “globalização”. Aos países subdesenvolvidos, caberia o destino da “integração competitiva” na nova divisão internacional do trabalho. Esses elementos descrevem a primeira tendência, a lógica dos mercados e da eficiência (MORAES, 2001, p. 64 e 65).

Essa conjunção de medidas políticas, de caráter liberal, foi estabelecida em 1989 na capital norte-americana e ficou conhecida como Consenso de Washington⁴⁹. Ele deve ser pensado como um dos meios pelos quais a “burguesia internacional imprimiu uma direção política de classe às estratégias de enfrentamento da crise de 1980, especialmente no que diz respeito às reformas a serem implementadas pelos países periféricos” (MOTA, 2005, p. 80).

Desse modo, no final dos anos de 1980, as políticas chamadas de neoliberais foram apresentadas como única alternativa aos países em desenvolvimento (SILVA, 2005, p. 256). Os governos nacionais foram submetidos às políticas internacionais e, segundo Frigotto (1999, p. 19), acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos “homens de negócios”, os quais exigiram os ajustes estruturais⁵⁰.

⁴⁹ Em 1989 elaborou-se um conjunto de medidas de ajuste estrutural destinadas a instaurar o programa neoliberal nos países periféricos e semiperiféricos, como os latino-americanos. Esse receituário – também conhecido como Consenso de Washington – foi estruturado por economistas, líderes políticos da América Latina e instituições financeiras, como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

⁵⁰ O modelo de acumulação fordista e o Estado de bem-estar social entraram em crise com a transnacionalização da economia; o avanço tecnológico e a substituição de uma tecnologia rígida por uma mais flexível e informatizada; as mudanças na organização do trabalho; a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho. A saída, apontada pelos neoconservadores, foi a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada do Estado da economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais (CHAVES, 2010, p. 284).

O que merece destaque sobre essas novas formas de políticas é elas exigirem uma mudança muito maior do que a simples restauração do liberalismo tradicional ou então de uma simples retirada do Estado. De acordo com Dardot e Laval (2016) elas revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo. Conseqüentemente, não estão lidando apenas com a simples retirada de cena do Estado, mas do reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos. “Ao Estado atribui-lhe a função oficial de vigia das regras de concorrência no contexto de um conluio officioso com grandes oligopólios e, talvez mais ainda, confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191). Da mesma forma, salienta Sader (1995), que o neoliberalismo é uma estratégia de dominação da classe burguesa que desemboca em relações econômicas, sociais e ideológicas, a qual não preconiza a extinção do Estado, mas sim, um novo e forte Estado para garantir as liberdades do mercado e parco na proteção ao mundo do trabalho.

Dardot e Laval (2016) asseveram que, na maioria das vezes, o exame da ideologia do *laissez-faire* desviou os intelectuais das práticas encorajadas pelos governos. Entre as estratégias alentadas pelo Estado pode-se citar o desmantelamento do próprio Estado, privatizações das empresas públicas e privatizações no âmbito da educação pública. Assim, essas práticas tiveram a plena anuência dos governos nacionais, conforme explica Silva:

No Brasil, a partir dos anos noventa, diante das pressões externas e da possibilidade de lucros imediatos que seriam auferidos pela elite dominante nacional, o governo brasileiro aceitou as determinações externas. A sua disposição em governar atendendo aos interesses dos banqueiros e dos credores pode ser constatada no processo de desmantelamento do Estado nacional- desenvolvimentista no campo social e na aplicação de políticas regulatórias nas áreas estratégicas que favorecessem os bancos estrangeiros e as empresas transnacionais (SILVA, 2005, p. 258).

Logo, as pressões dos investidores, dos acionistas dos bancos e das empresas transnacionais, da Organização Mundial do Comércio, da intervenção do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial constituem os elementos cruciais para obter do Governo o consentimento para efetivar o modelo de desenvolvimento

econômico neoliberal e praticar as medidas restritivas no campo social e educacional.

As reformas impostas pelo ajuste global do capital colocavam em pauta a abertura irrestrita dos mercados e à reorganização do espaço social, no qual a concepção de público passava por uma crise de legitimidade, pois, havia uma “positividade do privado e a negatividade do público”, no qual “os efeitos concretos desses deslocamentos e ressignificações entre o público e o privado recaíram violentamente contra a educação pública” (LEHER, 2005, p. 2).

A crise de legitimidade do Estado é oriunda dos ataques dos intelectuais defensores das políticas neoliberais. Essas políticas apregoam inúmeras reformas, das quais muitas foram colocadas em prática. A implementação delas deu início a uma reforma universitária promovida simultaneamente à chamada “Reforma do Estado”, a qual está inexoravelmente ligada às exigências das agências financeiras internacionais que regulam o sistema de crédito no mercado mundial (RIBEIRO, 2007).

Consequentemente, é importante retomar a questão do Estado, pois, este tal como se apresenta na atualidade, não foi a forma de organização política em sociedades anteriores ao capitalismo. “O Estado não tem existido eternamente, houve sociedades que se organizaram sem ele [...], ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, ligado à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado necessário” (ENGELS, 1960, p. 163). Há uma intrínseca relação entre o Estado moderno com o modo de produção na sociedade capitalista? Indagações como esta também foram realizadas por Pachukanis (1988):

[...] por que o domínio da classe não se mantém naquilo que é, a saber a subordinação de uma parte da população à outra? Por que é que ele reveste a forma de domínio estatal oficial ou, o que significa o mesmo, por que é que o aparelho da coação estatal não se impõe como aparelho privado da classe dominante, por que é que ele se separa desta última e reveste a forma de um aparelho de poder público impessoal, deslocado da sociedade? (PACHUKANIS, 1988, p. 95).

Entende-se, dessa maneira, que o Estado moderno é um fenômeno especificamente capitalista. Não se pode buscar as suas razões na política, mas sim no capitalismo. Portanto, uma das chaves para desvendar o Estado é a troca de mercadorias. A apreensão da força de trabalho e dos bens não é realizada por intermédio da violência física, mas é garantida por um aparato que assegura a troca

de mercadorias e a exploração da força de trabalho, o salário. Junto ao Estado, consolidam-se instituições jurídicas que justificam a exploração, o contrato de trabalho, por exemplo, ou a concepção disseminada de igualdade de direitos, o que na verdade apenas mistifica as relações desiguais.

Todavia, salienta-se que essa relação entre o Estado e o capitalismo não é simples e não quer dizer que o modo de produção capitalista seja eterno. Pelo contrário, essa relação é eivada de contradições, pois, o papel da política, da classe burguesa e da classe trabalhadora é de suma importância, na medida das possibilidades de legitimação, consolidação ou de resistências e confrontos. É no movimento contraditório desse processo que os resultados de avanço, recuo ou capitulação do Estado podem ser definidos.

O que se pretende ressaltar é que, quanto ao ajuste estrutural da década de 1990, no Brasil, o que se consolidou foi a atuação dos governos do período em enfatizar a denominada "Reforma do Aparelho do Estado". O que demonstra, mais uma vez, as tentativas do Estado de cumprir a sua função de garantir e legitimar a exploração da classe dominante sob a classe trabalhadora. A reforma do Estado no Brasil foi implementada quando estava à frente da Presidência da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Carlos Bresser Pereira como o Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE).

Segundo o documento da Reforma do Aparelho do Estado, intitulado como Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, a reforma significava:

[...] superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade (BRASIL, 1995, p. 10-11).

Logo, considerava-se o Estado, dotado das práticas patrimonialistas, clientelistas e do modelo burocrático clássico como a causa fundamental da crise econômica pela qual o país passou nos últimos anos e, assim, o documento aponta mecanismos de controle que seriam capazes de tornar o Estado gerencialmente eficiente.

Nessa perspectiva, o documento aponta os principais problemas que envolvem a reforma do Estado:

Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança” (BRASIL, 1995, p. 11).

Pode-se observar que o documento preconiza a reforma do aparelho do Estado em direção a chamada administração pública gerencial⁵¹, na qual são delineadas as funções do Estado conforme a visão de “Estado mínimo”. De acordo com o Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, em um texto de sua autoria, de 1996, a crise fiscal e a crise do modo de intervenção do Estado começaram a ser percebidas a partir de 1987, “é nesse momento, depois do fracasso do Plano Cruzado, que a sociedade brasileira se dá conta, ainda que de forma imprecisa, de que estava vivendo fora do tempo, de que a volta ao nacionalismo e ao populismo dos anos 50 era algo espúrio além de inviável” e, segundo a sua argumentação, os constituintes de 1988 não perceberam a crise fiscal e nem a necessidade de reconstruir o Estado (PEREIRA, 1996, p. 16). Por isso, de acordo com essa visão, a reforma deveria possibilitar ao Estado novas formas de intervenção, “mais leves, em que a competição tivesse um papel mais importante” (PEREIRA, 1996, p. 17).

Considerando que, conforme salienta Pereira (1996), a crise fiscal e a crise do modo de intervenção do Estado começaram a ser percebidas a partir de 1987, a

⁵¹ Conforme Bresser-Pereira (1996, p. 11-12), após a II Guerra Mundial há uma re-afirmação dos valores burocráticos, mas, ao mesmo tempo, a influência da administração de empresas começa a se fazer sentir na Administração Pública. As idéias de descentralização e de flexibilização administrativa ganham espaço em todos os governos. Entretanto, a reforma da administração pública só ganhará força a partir dos anos 70, quando tem início a crise do Estado, que levará à crise também a sua burocracia. Mas, é nos anos 80 que se inicia uma grande mudança na administração pública dos países centrais em direção a uma administração pública gerencial, a qual tem como características: Descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; Descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; Organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal; Pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; Controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; Administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de autorreferida.

sociedade somente dar-se-á conta depois do episódio de hiperinflação, em 1990, no final do governo Sarney. Assim, as reformas econômicas e o ajuste fiscal ganham impulso no governo Collor. “Esse governo contraditório, senão esquizofrênico — já que se perdeu em meio à corrupção generalizada —, que dará os passos decisivos no sentido de iniciar a reforma da economia e do Estado” (PEREIRA, 1996, p. 17). É no governo de Fernando Collor de Mello que ocorre a abertura comercial e nele a privatização ganha novo impulso. Porém, assevera Pereira (1996), que o governo dele fracassou nas reformas da administração pública da mesma forma que no combate à inflação. O fracasso ocorreu, nas palavras de Luiz Carlos Bresser Pereira:

[...] devido a um diagnóstico equivocado da situação e/ou porque não teve competência técnica para enfrentar os problemas. No caso da administração pública, o fracasso deveu-se, principalmente, à tentativa desastrosa de reduzir o aparelho do Estado, demitindo funcionários e eliminando órgãos, sem antes assegurar a legalidade das medidas através da reforma da Constituição (PEREIRA, 1996, p. 17-18).

A intervenção na administração pública realizada pelo governo Collor, segundo afirma Pereira (1996), causou uma drástica redução dos salários dos servidores e desorganizou a estrutura burocrática do Estado, a qual já era precária. É somente a partir de 1995, com o Governo Fernando Henrique, que surge uma nova oportunidade para a reforma do Estado. No que tange ao ajuste fiscal, conforme Pereira (1996), a reforma realizará o ajuste principalmente através da exoneração de funcionários por excesso de quadros, da definição clara de teto remuneratório para os servidores e através da modificação do sistema de aposentadorias⁵². As três medidas exigirão mudança constitucional. A Reforma do Estado viria então para aumentar a chamada “governança”, ou seja, ampliar a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas (RIBEIRO, 2002, p.74).

Behring (2008), ao analisar as consequências da Reforma de Estado no Brasil, assevera que ocorreu, na verdade, uma contrarreforma do Estado de natureza destrutiva e regressiva, antinacional, antipopular e antidemocrática. A opção político-econômica adotada no período do governo de Fernando Henrique Cardoso levou à fragilidade institucional, já que os centros de decisão se deslocaram com a mudança de propriedade, devido às privatizações, implicando perda de poder

⁵² A modificação do sistema de aposentadoria ocorrerá pelo “aumento do tempo de serviço exigido, pela idade mínima para aposentadoria, exigindo-se tempo mínimo de exercício no serviço público e tornando o valor da aposentadoria proporcional à contribuição” (PEREIRA, 1996, p. 24).

de regulação por parte do Estado; com consequentes riscos e incertezas para a maioria da população brasileira. Levou também a um quadro de grande vulnerabilidade aos choques externos, considerando a tendência para importar das indústrias desnacionalizadas, bem como a remessa de lucros para o exterior.

Biondi (1999) destaca que as privatizações levaram à desestabilização do real, ao invés de cumprirem um papel de equilíbrio macroeconômico, conforme os argumentos do governo. Os prognósticos governamentais, na verdade, apontavam para uma verdadeira missão impossível, isto porque as empresas privatizadas realizam importações explosivas, em vez de fazerem suas encomendas no país, ampliam a remessa de dólares para o exterior e, por aqui, geram falências e desemprego. Assim, a Reforma proporcionou “o fortalecimento de determinados grupos, a desnacionalização e o aumento do grau de concentração e, portanto, do poder de monopólio em quase todos os setores” (PAULANI, 1998, p. 45).

Nesse sentido, ocorreu uma adaptação à dinâmica do capitalismo contemporâneo, a qual foi destrutiva das possibilidades de autonomia de um país “que deu saltos para a frente pela via de processos de modernização conservadora, mas que na última década deu passos para trás pela via da contrarreforma do Estado, parte indispensável desta espécie de contra revolução burguesa que vivemos” (BEHRING, 2008, p. 247).

A chamada “contrarreforma”, conforme a expressão de Behring (2008), ao referir-se a Reforma do Estado no Brasil, evidencia o “consentimento ativo, associado e subordinado” (FRIGOTTO, 2003), aos imperativos dos organismos internacionais. Maria Abadia da Silva (2005) sintetiza esta relação como sendo de “intervenção e consentimento”. Assim, de acordo com Pereira (2015), é importante ressaltar que a relação do Banco Mundial com os governos nacionais e subnacionais não deve ser vista como mera imposição externa. Logo,

Embora existam formas e mecanismos de pressão diferenciados (financeiros, políticos, intelectuais e simbólicos) acionados pelo BM conforme as circunstâncias, a atuação da entidade historicamente se deu em meio a uma densa e crescente rede de relações que envolve agentes nacionais e internacionais públicos, privados, não governamentais, filantrópicos e empresariais, os quais, com meios e níveis de gravitação distintos, apoiam, propõem, adaptam, negociam e veiculam as ideias e prescrições da Instituição. Nessa interação, com frequência o discurso e as práticas do BM aportaram argumentos e recursos para dirimir conflitos entre atores concorrentes e consolidar posições de poder e convicções ideológicas próprias. Dessa perspectiva, a eficácia das ações do BM necessita da construção de visões de mundo e interesses mútuos e

continua sendo dependente de pontos de sustentação, negociação e difusão, tanto dentro como fora dos espaços nacionais (PEREIRA, 2015, p. 462).

Nesse sentido, entende-se que as recomendações do Banco Mundial não são mera imposição/coerção, por meio das condicionalidades impostas pelo BM aos países em desenvolvimento que pretendem realizar empréstimos. Mas, além disso, requerem o consentimento dos governantes destes países na implantação dessas orientações. Por isso, a adequação do Estado às indicações e imperativos do BM perpassam pela questão da hegemonia, no sentido gramsciano⁵³, na qual a coerção e o consentimento são faces da mesma moeda, isto é, o BM tem o poder de emitir ou negar empréstimos aos países, isto é a coerção. No entanto, além da coerção é preciso o elemento do consentimento.

Isso significa que os representantes do Estado devem reconhecer no BM certa legitimidade e, principalmente, coaduna com sua concepção de mundo. Ou seja, há certa admiração e consentimento, pelos governantes, na dominação e no poder que o BM possui. No momento em que os governos não querem consentir em seus imperativos, o BM usa a coerção por meio da negação a novos empréstimos. Estes imperativos, dispostos como “condicionalidades” do BM, podem ser reconhecidos nas orientações oriundas do Consenso de Washington (1989), no qual o diagnóstico para a América Latina apontava a vulnerabilidade dos países às crises como um dos impedimentos ao crescimento econômico e que um conjunto de medidas, as reformas de primeira geração, estimulariam uma maior circulação de capitais na região nos anos de 1990 (SILVA, 2005).

As reformas de primeira geração referem-se à reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a

⁵³ Gramsci elaborou o conceito de hegemonia no âmbito da sua teoria de Estado Ampliado. O autor entende o Estado como **articulação** entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, o Estado se caracteriza pelo conjunto da sociedade, em suas relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Assim, não há separação entre Estado e Sociedade Civil, pelo contrário, há uma imbricação, articulação entre elementos de ambos. De acordo com Gramsci (2002, p. 254-255), “por Estado deve-se entender, além, do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. Assim, Gramsci (2002, p. 244) demonstra que na “noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)”.

liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contratos de trabalho (WILLIAMSON; KUCZYNSKI, 2004).

No que tange às reformas de segunda geração, essas referem-se ao aprofundamento da reforma do Estado, dos serviços ofertados pelas instituições públicas: escolas e universidades e instituições do sistema de saúde. Assim, entre as reformas de segunda geração estão a implementação dos acordos assinados com a Organização Mundial de Comércio (OMC), a adoção de códigos e normas financeiras internacionais, o combate à corrupção, a intensificação da flexibilidade dos contratos de trabalho, a construção de uma rede de segurança social e a redução da pobreza. A intenção de aprofundar as reformas tem como finalidade redesenhar as instituições nacionais, colocando-as a serviço do capital (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 236). Nesse aspecto, pode-se argumentar que as últimas Reformas colocadas em pauta no Brasil (Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência) referem-se à consecução das reformas de primeira geração, ainda orientadas pelo Consenso de Washington, em 1989.

As reformas de primeira geração, oriundas das recomendações do Consenso de Washington⁵⁴ foram colocadas em curso no Brasil conforme os objetivos da Reforma de Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Ademais, ao realizarmos uma breve análise do documento *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: O Desafio do desenvolvimento*, realizado pelo Banco Mundial e publicado em 1991, podemos encontrar inúmeras de suas recomendações e orientações que foram implementadas por meio da Reforma do Estado no Brasil.

De acordo com o referido relatório, este “resume e interpreta o que se aprendeu em mais de 40 anos de experiência com o desenvolvimento. [...] tem como objetivo proporcionar uma visão geral sobre o tema” (BANCO MUNDIAL, 1991, p. III). Entre as lições mais valiosas sobre o desenvolvimento, segundo o documento, está a intensa interação entre o Estado e o mercado. “A experiência mostra haver mais probabilidade de êxito na promoção do desenvolvimento econômico e na

⁵⁴ O Brasil esteve representado na reunião que, posteriormente, foi denominada de Consenso de Washington, por três dirigentes da Nova República, os quais tiveram depois uma participação marcante na vida do país: Marcílio Marques Moreira (Então embaixador em Washington, foi Ministro da Fazenda do governo Collor), Pedro Malan (Foi Ministro da Fazenda do governo Fernando Henrique Cardoso) e Bresser Pereira (Ministro da Ciência e Tecnologia do governo Sarney e um dos operacionalizadores da Reforma neoliberal do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso) (LEHER, 2010).

redução da pobreza, quando os governos complementam os mercados” (BANCO MUNDIAL, 1991, p. III).

O relatório descreve uma abordagem em prol do mercado, enfatizando que possíveis conflitos entre um e outro inevitavelmente gerará fracassos ao desenvolvimento. Para enfatizar esse argumento, o documento examina quatro aspectos principais do relacionamento entre Estado e mercado: O investimento na população requer atuação pública e eficiente, pois, “os mercados, por si sós, de garantir que as pessoas, especialmente as mais pobres, tenham educação, atendimento médico, nutrição e acesso ao planejamento familiar” (BANCO MUNDIAL, 1991, p. III). Segundo, é importante para o êxito das empresas estimular a concorrência, pois, ela possibilita “a inovação, difusão de tecnologia e uso eficiente de recursos” (BANCO MUNDIAL, 1991, p. III). Terceiro, para que ocorra o desenvolvimento econômico com sucesso é necessário que os países se integrem à economia global. E, finalmente, o quarto aspecto, o qual refere-se à restauração da confiança no setor privado, nesta perspectiva, uma base macroeconômica estável é essencial à economia.

Os argumentos expressam que a solução para conter as crises e impulsionar o desenvolvimento dos países consiste em reconstituir o mercado, a competição e o individualismo. Isto significa, por um lado, eliminar a intervenção do Estado na economia, tanto nas funções de planejamento e condução como enquanto agente econômico direto, por meio da privatização e desregulamentação das atividades econômicas. Por outro lado, as funções relacionadas com o bem-estar social devem ser reduzidas. A abordagem favorável às forças de mercado, não são, como parece à primeira vista, antiestatais, pelo contrário, as chamadas políticas neoliberais necessitam de um Estado forte, pois, “os mercados não podem funcionar no vácuo – precisam da estrutura jurídica e normativa que somente os governos podem oferecer” (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 01). O Estado deve, portanto, conforme a concepção expressa no documento, ser capaz de garantir um marco legal adequado para propiciar as condições de expansão do mercado.

Quanto ao bem-estar social, sustenta-se no referido documento que o investimento na população requer atuação pública e eficiente, mas se salienta que o Estado deve garantir “especialmente” aos mais pobres saúde, educação e planejamento familiar. Ora, o planejamento familiar refere-se, sobretudo, à educação das mulheres pobres no que tange ao controle de natalidade, na verdade, é a

orientação para que haja educação e políticas públicas para reduzir a proliferação de miseráveis. Nesse aspecto, o Estado deve intervir com o intuito de garantir o mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que o setor privado não pode ou não tem interesse de produzir. Prolifera-se “uma política assistencialista com forte grau de imposição governamental sobre quem programar e quem incluir, para evitar que se gerem direitos” (LAURELL, 2002, p. 163). Isto posto, para ter acesso aos benefícios dos programas públicos, deve-se comprovar a condição de indigente. Obsta-se o conceito de direitos sociais e opõem-se à universalidade, igualdade e à gratuidade dos serviços sociais.

O documento do BM, em consonância com outros documentos das demais Organizações Internacionais⁵⁵, ainda enfatiza a necessidade de reduzir os subsídios públicos em favor da educação superior e gastar mais com a educação primária, a qual, é considerada como aquela que “gera um retorno relativamente mais alto” (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 07). Pondera-se que as políticas educacionais devem priorizar a educação básica e, em contrapartida, devem repensar a organização, estruturação e gestão da educação superior. Estas alegações serão enfatizadas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, do Banco Mundial, de 1994.

O Relatório do Banco Mundial de 1991 salienta, sobretudo, a reforma estrutural, a política e o ajuste, a liberalização da economia e sua incorporação no âmbito global. Para tanto, explicita que os Estados devem implementar reformas para manter uma política fiscal “prudente” e examinar “cuidadosamente” as relações entre Estado e setor privado. Não obstante, o Estado deve:

Reavaliar suas prioridades de gastos implementando reformas fiscais, reformando o setor financeiro, privatizando as empresas estatais, e lançando mão de tarifas para reaver o custo de certos serviços prestados pelo Estado, os governos podem alcançar, ao mesmo tempo, os objetivos de eficiência microeconômica e estabilidade macroeconômica (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 10).

⁵⁵ Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da “mundialização”, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Assim, o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1991, do BM, acentua que o futuro dos países em desenvolvimento a eles próprios compete, pois, “está nas políticas e instituições nacionais a possibilidade de um desenvolvimento bem-sucedido” (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 02). Essa falácia sugere, implicitamente, que somente por meio das reformas recomendadas, tanto por meio do Consenso de Washington quanto dos Organismos Internacionais e implementadas pelo Estado, haverá possibilidades de redução da pobreza. Esconde-se, dessa forma, o caráter desigual intrínseco ao capitalismo.

Por conseguinte, infere-se que as orientações provenientes do Banco Mundial influenciaram demasiadamente a Reforma de Estado no Brasil na década de 1990. A história do Banco Mundial e do FMI está ligada ao aspecto financeiro de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, à hegemonia econômica, cultural e política que exercem sobre os países credores, a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades e por meio de assessorias técnicas.

A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a ingerência do BM e do FMI nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores, inclusive com “condicionalidades cruzadas” – ou seja, a articulação entre os vários organismos (BID, BM e FMI) para a concessão de empréstimos (LIMA, 2002, p. 43).

No Brasil, a partir dos anos de 1980, com a crise do endividamento dos países periféricos, o BM e o FMI iniciaram a imposição de programas de estabilização econômica. “Os países que, no início dos anos 1980, resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, logo submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso” (LEHER, 1999, p. 24). A renegociação da dívida externa ficou condicionada ao aval desses organismos a partir da realização das políticas de estabilização econômica e de ajuste estrutural.

Desse modo, na essência deste processo estava a reforma do Estado e na qual se insere a reforma educacional brasileira. Silva Júnior e Sguissardi (2000) corroboram com esta afirmação, pois, segundo os autores, é no âmbito da Reforma do Estado no Brasil que se situam as estratégias e as ações oficiais de reforma da educação superior. E suas principais questões estão contidas nestes elementos: a modernização ou o aumento de eficiência (flexibilidade e redução de custos) da

administração pública mediante complexo projeto de reforma, que visa fortalecer a administração pública direta — núcleo estratégico do Estado — e promover sua descentralização com a implantação de "agências executivas" e de "organizações sociais" vinculadas a contratos de gestão.

O princípio de flexibilidade é oriundo da reestruturação produtiva⁵⁶ e se configurou como um novo conceito dentro do neoliberalismo. Além de flexibilizar a legislação, tornou o capitalismo flexível em vários setores. Segundo Geraldo Augusto Pinto (2007, p. 54), a flexibilização “traz à tona o principal objetivo dessa nova ordem: a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, da iniciativa privada e do Estado”. Ainda, de acordo com Behring (2008), a flexibilização é um componente da reação da burguesia internacional e, no Brasil, é também uma reação à agenda progressista do movimento operário dos anos 1970/80, possuindo um evidente componente político que está imbricado na busca de superlucros. Daí a necessidade de destruir, dismantelar, individualizar, limitando ao mínimo a socialização do trabalho e a construção de sujeitos coletivos.

Ao suplantar o sistema fordista/taylorista, as várias formas de flexibilização contribuíram para concentração de capital. “[...] aos trabalhadores, passou-se a eliminar sistematicamente as regulamentações protetoras de direitos básicos, responsabilizando-as pelo engessamento dos mercados de trabalho, pela elevação dos custos de produção e pela subsequente diminuição da competitividade empresarial” (PINTO, 2007, p. 55). Essas medidas do capital para aumentar o seu faturamento levou a classe trabalhadora a sofrer com a precariedade de empregos e de remunerações. Por isso, desregulamentação das condições de trabalho, em relação as normas legais, levou um grande contingente de trabalhadores ao desemprego (PINTO, 2007). Nesse processo, a educação também entrou na pauta das exigências por transformações que favorecessem a lucratividade.

Assim, os defensores do neoliberalismo advogam que os trabalhadores precisam se reciclar e se preparar tecnicamente para enfrentar a polivalência, isto é,

⁵⁶ A reestruturação produtiva é uma reorganização do processo produtivo que se iniciou no início do século XX, no qual procurou utilizar todos os avanços no transporte e comunicação para impor uma agenda de concentração de capital sobre a classe trabalhadora. O trabalho e o trabalhador passam a se tornar flexíveis, ocorre uma contínua prática de adaptação ao mercado. Os operários passam a executar múltiplas funções ao mesmo tempo, para isso, necessitam, sempre, estarem adaptados a qualquer mudança no ambiente de trabalho, sendo obrigados a terem múltiplas habilidades. A flexibilização precarizou as regulamentações trabalhistas contribuindo para a diminuição dos salários e elevou os níveis de desemprego em todo o mundo (PINTO, 2007).

o trabalhador deve saber realizar várias funções na empresa, atendendo às necessidades do capital. É decorrente dessa necessidade que surge a máxima: “Quem não se prepara, estará fora do mercado de trabalho”. Pinto (2007, p. 56) afirma que “[...] alguns setores da produção demandam trabalhadores mais escolarizados, dos quais se exigia maior participação e polivalência”.

Nesse sentido, os defensores do neoliberalismo advogam que os trabalhadores precisam se “reciclar” e se preparar tecnicamente para enfrentar a polivalência, isto é, o trabalhador deve saber realizar várias funções na empresa, atendendo às necessidades do capital. Essa falácia remonta à teoria do capital humano, a qual surgiu em meados do século XX e está ligada a teoria do desenvolvimentismo. Segundo Frigoto (1995), a ideia central está em um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, que correspondem ao acréscimo marginal de capacidade de produção. Desta teoria deriva-se o argumento de que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis. Frigotto (1993) evidencia que:

A tese central da teoria do capital humano vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma “teoria de desenvolvimento”, sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Embora a relação entre o processo econômico e a educação já estivesse presente na escola clássica liberal, como por exemplo, em Adam Smith, a construção sistemática desta ocorre após a segunda guerra mundial e, principalmente, pela disseminação das obras de Theodoro Schultz, nos EUA, na década de 1950. De acordo com ele, basicamente o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, dessa forma, assemelha-se a um investimento em outros bens de produção (SCHULTZ, 1962).

No Brasil, passou a ser utilizada durante a Ditadura Militar, no contexto do denominado “milagre econômico”. Essa quimera, da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, propagada pela teoria do capital humano, foi rapidamente assimilada nos países latino-americanos e de terceiro mundo, mediante os organismos internacionais, os quais

representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (FRIGOTTO, 1995).

É decorrente dessa teoria que surge a máxima: “Quem não se prepara, está fora do mercado de trabalho” e que a demanda por escolarização no Brasil aumenta significativamente após ao alastramento da teoria do capital humano. Pinto (2007, p. 56) afirma que “[...] alguns setores da produção demandavam trabalhadores mais escolarizados, dos quais se exigia-se maior participação e polivalência”. Nesse aspecto, o ensino, tanto público como privado, alastram-se pelo Brasil⁵⁷.

Ainda, conforme salienta Sguissard (2016), o processo de mercantilização da educação superior encontra terreno particularmente fértil nos anos 1990, quando o precário Nacional-Desenvolvimento é substituído pelo denominado neoliberalismo e, assim, há uma adesão ideológica e política de dirigentes e empresários brasileiros às teses ultraliberais e receituários econômicos-políticos disseminados pelo Consenso de Washington. Senão, veja-se

De 1989 (divulgação do receituário do *Consenso de Washington*) até 2002, deu-se, com pequeno interregno no Governo Itamar Franco (1992-1994), a prática bastante acabada dessas teses, recomendações e medidas liberalizantes que garantiriam a implementação do processo de mercantilização da educação superior (SGUISSARD, 2016, p. 23-24).

As medidas liberalizantes giravam em torno do equilíbrio orçamentário, com redução de gastos públicos no setor de serviços sociais (saúde, educação, habitação, segurança), abertura comercial e liberalização financeira (com livre ingresso de investimento externo direto – IED), desregulamentação do Estado, retirada de direitos trabalhistas e previdenciários, liberação dos mercados domésticos, privatização das empresas e dos serviços estatais/públicos, entre eles os de educação superior e saúde. Essas medidas, no Brasil, foram preconizadas pela Reforma gerencial do aparelho do Estado, na década de 1990, a qual teve como principal característica a conformação do Estado aos imperativos da fase predominantemente financeira e rentista do capitalismo. Assim, as recomendações disseminadas pelo Consenso de Washington orbitavam em torno da defesa do

⁵⁷ A Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) em 2012 mostrou a expansão de acesso e o aumento da escolaridade no Brasil. Os dados foram divulgados pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Os números compararam desde 1992, onde a força de trabalho brasileira conjugava baixa escolaridade, média de 5,7 anos; duas décadas depois, a média subiu para 8,8 anos, crescimento de 54% (IPEA, 2013, p. 14).

retorno às leis do mercado, sem restrições e a retirada do Estado da economia com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais.

Segundo Chaves (2010), o conjunto de reformas, com objetivo de ajuste ao capitalismo global, requereu uma ressignificação do processo educativo no campo das concepções e das políticas, cuja expressão maior na América Latina, concretizou-se nos anos de 1990 a partir de um movimento reformista e orientado pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial. Conforme observou-se no segundo capítulo desta pesquisa, o início da década de 1990 foi marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, pelo UNICEF, PNUD e BM, em Jomtien (Tailândia). Apesar de haver divergências entre os Organismos Internacionais no que tange a política de universalização da educação básica⁵⁸, essas não expressaram rupturas profundas na posição destes organismos. De acordo com Lima (2002), tanto a UNESCO quanto o BM partiam de vários pontos em comum, tais como:

A mesma concepção da necessidade de inserção dos países periféricos na dinâmica global do capital; a utilização da mesma lógica que concebe a educação como mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico; o estímulo à diversificação das fontes de financiamento expressa na defesa de gerar o impulso do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONG's) (LIMA, 2002, p. 45).

A questão da pobreza está, desse modo, vinculada ao temor de que as populações dos países periféricos, em situação de miséria econômica, possam se revoltar e gerar o caos no mundo dos negócios; o objetivo, por conseguinte, é minorar os conflitos sociais. Por isso, a pobreza deve ser aliviada, de preferência, com um conta gotas. O tema da educação está diretamente imbricado com o desenvolvimento, principalmente no que tange ao crescimento econômico. Logo, o investimento educacional, na perspectiva dos organismos internacionais, visa integrar as classes baixas às atividades produtivas no menor tempo e com menor gasto possível (LOUREIRO, 2010).

⁵⁸Os diversos organismos que constituíram a comissão organizadora do evento expressaram concepções diferenciadas sobre a relação entre educação e desenvolvimento econômico e social assim como sobre a implementação de uma política de universalização da educação básica. As divergências entre a Unesco e o BM residem na concepção de educação básica. Para a Unesco, este conceito se refere à educação fundamental e ensino médio e para o BM está restrito ao ensino fundamental (LIMA, 2002, p. 44).

É com a finalidade precípua de administrar a pobreza que os organismos internacionais intensificam, na década de 1990, o debate e as orientações sobre a educação. O tema recorrente nos documentos dos OI, principalmente do BM, refere-se ao argumento de que a educação básica deve ser a prioridade dos países em desenvolvimento. No documento do BM, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1994, a proposição está disposta da seguinte forma: "O ensino superior não deve ter preferência em usar os recursos fiscais adicionais disponíveis para o setor educacional em muitos países em desenvolvimento" (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 28, tradução nossa). A defesa pela prioridade da oferta pelo Estado da educação básica⁵⁹ relega, dessa forma, os demais níveis de ensino, especialmente o ensino superior, aos ditames do mercado.

Considera-se, desse modo, a educação superior como dispendiosa, pois, ela não é o lócus da classe trabalhadora, mas é, em grande medida, compreendida pelos organismos internacionais como o espaço de formação para os dirigentes da sociedade. Logo, os subalternos devem ser subsidiados pelo Estado para completar uma formação rápida, aligeirada e barata, é a formação para "apertar parafuso" apenas. Esta educação não tem como finalidade o ensino propedêutico, pelo contrário, tem como meta o ensino prático, voltado para o mercado de trabalho. É a separação entre ensino propedêutico para os filhos das classes mais abastadas, para futuramente tornarem-se dirigentes, e "treinamento" para os filhos da classe trabalhadora. É, portanto, a cisão entre o *homo sapiens* e o *homo faber*⁶⁰.

⁵⁹ A defesa da prioridade na educação básica, pelos organismos internacionais, perpassa pela questão da compreensão do desenvolvimento desigual e combinado. Assim, conforme salienta Leher (1999), o mercado dos países periféricos, distintamente dos países centrais, não é integrado tridimensionalmente (capital, mercadoria e trabalho), mas sim bidimensionalmente (capital e mercadoria) — o trabalho, nas periferias, está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado, estando confinado pelas barreiras nacionais que separam os países centrais das periferias. 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. A premissa econômica básica é que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados em que país. "Melhor do que a análise endógena dos sistemas de ensino, a tese das "vantagens comparativas" explica as prioridades educacionais em curso nas periferias" (LEHER, 1999, p. 27).

⁶⁰ Sobre a separação entre ensino propedêutico e ensino técnico é importante compreender a análise de Antonio Gramsci, para o qual não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual - o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um "filósofo", um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (GRAMSCI, 1968, p. 121).

A ruptura entre o conhecimento intelectual e o conhecimento prático, de forma simplificada, pode ser vislumbrada na imagem da capa do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, produzido pelo Banco Mundial em 1994. Na referida capa do documento pode-se observar a imagem de um estudante de um curso técnico, em Dakar no Senegal, o qual é retratado observando atentamente as instruções escritas (provavelmente em uma apostila do curso técnico) para montar um aparelho eletrônico. Essa imagem e a breve análise do documento corrobora com a tese de Giovani Arrighi (1998), o qual afirma que países semiperiféricos desenvolvem as atividades neuromusculares, ao passo que os países do capitalismo orgânico central desenvolvem as atividades cerebrais.

Dessa forma, as recomendações do Banco Mundial para a educação dos trabalhadores explicitam a necessidade de saber apenas operar uma máquina, executar determinado movimento, assim, essa formação também pode ser pautada pelo ensino à distância, “a educação à distância e os programas de aprendizagem aberta podem aumentar, efetivamente e a baixo custo, o acesso dos grupos desprivilegiados” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 33, tradução nossa).

Em consonância com Tavares e Maués (2012), o referido documento advoga em torno da expansão do setor privado, à busca de fontes alternativas de financiamento, o discurso da eficiência na gestão, a criação de um sistema avaliativo de qualidade do ensino e a diversificação das instituições de ensino. As orientações do BM, no que tange à educação, convergiram para a realização das políticas públicas educacionais no Brasil, na década de 1990, com caráter “minimalista” (SAVIANI, 2010) e com a “participação ativa, anuência e colaboração das autoridades locais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). Dessa forma, o projeto educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso conduziu-se de modo alinhado com as orientações neoliberais. Nesse sentido, salienta Leher (2010), que muitos técnicos brasileiros em atividades no âmbito dos organismos internacionais, como por exemplo, no Banco Mundial e BID foram convidados a compor a política de governo. A prioridade do governo, no que tange à educação, gravitou em torno de ampliar o ensino elementar e frear o crescimento das universidades públicas.

Para adequar a educação as recomendações dos organismos internacionais e à configuração do capitalismo dependente no Brasil, uma série de normativas foram empreendidas. Conforme Leher (2010), embora as reformas e adequações possuíssem diversos níveis de institucionalização, todas tinham como finalidade

acatar alguns elementos principais, tais como: a eficiência interna e externa do sistema, com base nos argumentos de que o desafio era de natureza gerencial, portanto, deveriam priorizar a avaliação da produtividade; a profissionalização integrada ao ensino médio não era considerada uma boa medida, pois, havia a necessidade de formar o jovem das classes baixas com foco no mercado de trabalho e como estratégia para superar o desemprego no âmbito da denominada “globalização”.

Assim, ainda que o padrão de acumulação pretendido seja implantado por meios econômicos, as classes dominantes necessitam da estrutura jurídica e política para concretizar a dominação do capital. Nesses termos:

O agravamento da crise estrutural e a política de ajuste estrutural para implementar o novo imperialismo são as nervuras mais axiais da conjuntura dos anos de 1990, promovendo rearranjos na força relativa das frações burguesas dominantes e também entre os subalternos (BARRETO; LEHER, 2008, p. 430).

Os rearranjos implementados perpassam, desse modo, pela criação de mecanismos jurídicos, tais como, leis, emendas, decretos ou Medidas Provisórias, emanadas do Estado. Cumpre salientar que os mecanismos jurídicos não são neutros, pois, “o direito nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural da sociedade, por ela condicionado” (MARX, 2012, p. 32). É por meio da concepção neoliberal, expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) e baseada nas recomendações dos Organismos Internacionais, sobretudo do Banco Mundial, que inúmeras normas foram criadas ou adaptadas para a consecução da reordenação e redefinição do papel do Estado e da política educacional, na década de 1990.

E nesse contexto, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96) é aprovada durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso. O infundável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo configurou-se como “uma estratégia para ganhar tempo e implantar a reforma educacional por decretos e outras medidas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Enfim, o aparato jurídico, para a implementação da reforma do Estado, no que tange à educação pública, consubstancia-se em diversos instrumentos, os quais traziam em seu bojo as concepções oriundas dos organismos internacionais.

Assim, a LDB de 1996 atribui a distribuição das competências entre as diversas instâncias de governo. Aos municípios a responsabilidade de manter a educação infantil, garantindo, como prioridade, o ensino fundamental (Conforme o artigo 11, inciso V, da Lei nº 9.394/96). Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio (Consoante com o artigo 10, inciso VI, da Lei nº 9.394/96). À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios e estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino (De acordo com o artigo 9º, do inciso I ao inciso IX, da Lei nº 9.394/96).

É pertinente observar que no texto da LDB (Lei nº 9.394/96) o ensino superior é relegado ao “esquecimento”, pois, o ensino fundamental é definido como prioridade dos municípios e o ensino médio, prioridade dos estados, porém, quando são definidas as atribuições da União não há referências à manutenção do ensino superior. De acordo com Saviani (2010), na referida lei, não consta como prioridade o ensino superior e não há nenhuma referência à responsabilidade da União de manter universidades ou instituições de nível superior. “Tal omissão estaria sinalizando para uma possível política da União de se desfazer das universidades federais ou, pelo menos, não priorizar o ensino superior” (SAVIANI, 2010, p. 775).

Ainda, conforme Saviani (1997), quanto à liberdade da iniciativa privada no âmbito da educação, a lei se limitou ao disposto na Constituição Federal de 1988, portanto, não incorporou condições mais específicas para a oferta da educação em instituições privadas. Sob a alegação de que detalhamentos e especificações implicariam o cerceamento à liberdade privada, ferindo a Constituição. Todavia, a própria Constituição Federal de 1988, ao referir-se ao “cumprimento das normas gerais de educação” remete para as leis infraconstitucionais, a realização das definições e especificações. “Essas normas se consubstanciam na Lei de Diretrizes e Bases que, obviamente, estaria autorizada para estabelecer as condições para a liberdade de ensino” (SAVIANI, 1997, p. 198).

Quanto ao ensino profissionalizante, corrobora-se com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110), os quais afirmam que “a nova LDB é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para

medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas”. Dessa forma, apesar da LDB de 1996 expor as diretrizes para o ensino profissional, ele foi normatizado pelo Decreto 2.208/97⁶¹, o qual regulamentou a LDB.

Regulamentou-se, dessa maneira, o ensino profissional, separando-o do Ensino médio propedêutico, por meio do Decreto 2208/1997. Nesta acepção, retoma-se a teoria do capital humano, a qual foi redefinida na década de 1990 no Brasil a partir da noção de empregabilidade, “um atributo que tornaria o indivíduo uma força de trabalho mais vendável no mercado” (LEHER, 2010, p. 43).

No que se refere ao marco jurídico para a mercantilização da educação no Brasil, no final da década de 1980 e na década de 1990, pode-se afirmar que os primeiros passos nesta direção, no que se refere aos dispositivos legais, seguiram proeminentes com a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 206, inciso III, artigo 209 e artigo 213⁶², Inciso I. Tal abertura teve continuidade, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e, especialmente, em 1997, pelo decreto nº 2.207, decreto nº 2.306 e pela Medida Provisória (MP) nº 1.477-39 (SGUISSARDI, 2016).

A Constituição Federal de 1988 prescreve, conforme os artigos 206, 209 e 213, dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. É estabelecido pela Constituição que as escolas privadas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. O artigo 206, inciso III, da referida Constituição, assevera que o ensino será ministrado com base nos princípios referentes ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas. O artigo 209 da Constituição Federal prescreve, por seu turno, que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional (inciso I) e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (inciso II).

No que tange ao financiamento da educação nacional, os recursos públicos podem ser dirigidos, conforme preceitua o artigo 213 da Constituição Federal, às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não-

⁶¹ Este decreto foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 que tinha como objetivo acabar com a proposta dual de ensino médio e preconizar o Ensino Médio aliado ao Ensino Profissional.

⁶² Ainda, no art.150 da Constituição Federal de 1988, Inciso VI, alínea c, aborda-se que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios instituir impostos sobre: patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei (BRASIL, 2003).

lucrativa, apliquem seus excedentes financeiros em educação (inciso I) e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional – ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades (inciso II). Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, ao conceituar as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas como aquelas que comprovem finalidade não-lucrativa reconhece, em contrapartida, que possam existir escolas privadas com fins de lucro.

De acordo com Cury (2016) a Constituição Federal de 1988 trata da distinção básica entre escolas regulares e escolas livres. A escola livre é mantida por pessoas jurídicas ou físicas fora do sistema de controle educacional oficial. Como exemplo de escola livre, pode-se citar o ensino de idiomas estrangeiros ou os chamados *cursinhos* para processos seletivos de qualquer natureza. “Deles não se exigem, por exemplo, currículos mínimos oficiais e nem eles se submetem às autoridades de ensino em termos de autorização de funcionamento” (CURY, 2016, p. 111). Logo, por não ser autorizadas por estas autoridades, não podem expedir diplomas oficiais. Ainda, como é livre de regulamentação, é também livre o valor de seu diploma, o qual tem valor de mercado. Assim, está sujeito apenas às normas gerais da legislação brasileira como: alvarás municipais, respeito aos códigos de posturas, entre outros.

Por outro lado, as escolas regulares são as que, além de se submeterem às leis gerais do país, também se submetem ao sistema de diretrizes e bases da educação nacional, inclusive para o reconhecimento formal de seus atos e diplomas. “Regular provém do latim *regula*, *regulae* e indica a lei, a regra. Por isso escola regular é a que está *sub lege*” (CURY, 2016, p. 111). Isto posto, é na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que a educação privada realmente aparece atrelada ao sistema federal de ensino. O artigo 16 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, preceitua:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:
I - as instituições de ensino mantidas pela União;
II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada
III - os órgãos federais de educação.

O inciso II do artigo 16 foi alterado pela redação da Lei nº 13.868 de 2019, a qual referindo-se às instituições de educação superior mantidas pela iniciativa

privada e às comunitárias, estabelece que estas podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. E, ainda, podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. Segundo Sguissardi (2016), o Decreto nº 2.306 de 17 de agosto de 1997, em seu artigo 7º, irá promover a mais precisa definição legal desse “negócio mercantil”: Assim, o referido artigo estipula que:

As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual (BRASIL, 1997).

Esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 3.860/01 e este pelo Decreto nº 5.773/06. Ambos, porém, mantêm a distinção e o reconhecimento das IES sem e com fins lucrativos. Estes decretos regulamentaram o exercício das funções de supervisão, regulação e avaliação das instituições de ensino superior. Nesse sentido, de acordo com Sguissardi (2016), a partir desses decretos, ocorreu uma explosão no número de IES privadas.

[...] se nos 17 anos anteriores o aumento do número dessas instituições foi percentualmente insignificante – de 682 para 689-, o oposto se verificará desde então, isto é, nos 15 anos subsequentes – de 1997 a 2012 – o total das IES privadas passou de 689 para 2.112 ou 206% de aumento, estimando-se que o número das IES particulares ou privado-mercantis tenha nesse tempo aumentado mais de 250% (SGUISSARDI, 2016, p. 28).

Atualmente, o Decreto nº 9235 de dezembro de 2017⁶³ regulamenta, supervisiona e avalia as Instituições de Educação Superior, ademais, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Ele estabelece, em seu artigo 2º, § 1º que “as IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino”, portanto, além de conceituar as IES privadas também as atrela ao sistema federal de ensino. Ainda, nesse decreto, o qual revogou outros que

⁶³ Este decreto revogou o decreto nº 5.773, de maio de 2006, o qual havia revogado o decreto nº 3.860 de julho de 2001, esse por sua vez, havia revogado o decreto nº 2.207 de abril de 1997. Apesar das revogações a essência dos documentos continuam a mesma: a permissão de instituições de ensino superior diversificada.

abordavam sobre o mesmo tema (desde abril de 1997, por meio do decreto 2.207), o Estado passa a favorecer a diversificação do ensino superior, pois, possibilita que a oferta deste nível de ensino ocorra em universidades, centros universitários, faculdades, institutos e escolas superiores. Assim, o decreto atual que regulariza a oferta de ensino superior (Decreto nº 9235 de dezembro de 2017), estabelece que:

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

Por conseguinte, desde o decreto nº 2.207, de abril de 1997, reconfigurado no decreto atual nº 9235 de dezembro de 2017, as políticas de gestão da educação favorecem a diversificação do ensino superior, tal como apregoado pelo documento do Banco Mundial, “*La enseñanza superior: lãs lecciones derivadas de la experiencia*”, de 1994, o qual explicita que o referido documento tem como objetivo, com base nas lições de experiência, demonstrar como os países em desenvolvimento podem atingir as metas de maior eficiência, qualidade e equidade do ensino superior.

Para tanto, sugere que há a necessidade, desses países, de empreender uma reforma que abrange quatro elementos: Fomentar a diferenciação entre as instituições, incluindo as instituições privadas em desenvolvimento; Proporcionar incentivo para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, como por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; Redefinir a função do governo no ensino superior; Adotar políticas destinadas a outorgar prioridades aos objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 04).

Ademais, no mesmo documento de 1994 é possível observar a utilização do termo “educação terciária” ao referir-se ao ensino superior.

La aplicación de estas reformas no será tarea fácil en ningún país. Las características predominantes de la enseñanza pública de **nível terciario** en el mundo en desarrollo benefician principalmente a las unidades familiares más prósperas, que son también las que detentan mayor poder político (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 05, grifos nossos).

A concepção que predomina nesse documento afirma que o ensino superior, predominantemente, é o espaço dos filhos das famílias abastadas e que, por esse motivo, essas famílias também detém o poder político. O documento expressa a preocupação de que a reforma, ao reduzir os subsídios aos estudantes do ensino superior, poderá afetar as famílias mais poderosas e, conseqüentemente, desestabilizar os regimes políticos. Por isso, no texto preceitua-se que as reformas devem ser implantadas com muita cautela nos países cujos governos são “débeis”.

Ainda, nesse mesmo documento, apregoa-se que o modelo de universidade europeia de investigação, com sua estrutura e programas de ensino, pesquisa e extensão tem demonstrado ser caro e pouco apropriado aos países em desenvolvimento. Desse modo, sugere-se o apoio a instituições não universitárias e o fomento às instituições privadas, as quais “podem ajudar a atender à crescente demanda social por educação pós-secundária e tornar os sistemas de nível superior mais sensíveis às mudanças nas necessidades do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 05-06).

A universidade pública foi reconceituada como o *lócus* dos privilegiados. O chamado modelo europeu de universidade foi considerado como o alvo principal das políticas educacionais nesse período, posto sua incompatibilidade com a economia dependente dos países periféricos (BARRETO; LEHER, 2008). A meta é a formação superficial da classe trabalhadora, voltada para atender às demandas do mercado e alinhada ao padrão de acumulação em curso, favorecendo o mercado.

En los últimos años, la matrícula en las instituciones de **enseñanza terciaria** no universitaria, tanto públicas como privadas, ha aumentado con mayor rapidez que en las universidades tradicionales. Incluyen politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, *community colleges* (institutos publicos de estudios postsecundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional) y programas de enseñanza a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes y son más fáciles de establecer por los proveedores privados. En los casos en que más éxito han tenido, las instituciones no universitarias imparten instrucción que responde en forma flexible a las demandas del mercado laboral y están vinculadas a los programas universitarios mediante mecanismos apropiados de transferencia, como sistemas de créditos y disposiciones en cuanto a las equivalencias (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 05-06, grifos nossos).

Logo, o termo “educação terciária”, que somente foi adotado de modo explícito pelo BM no documento “Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciária” em 2003, já aparecia, de forma muito singela e

discreta, anteriormente. O termo consubstancia-se em nível ou etapa de estudos pós secundários que se desenvolvem nas diversas instituições públicas ou privadas, ou pode ser desenvolvida em variados espaços e com auxílio das tecnologias de informação. Contudo, é no último documento de 2003 que, explicitamente, ocorre a substituição do termo “educação superior”, presente em textos anteriores, por “educação terciária”. Assim, em relação às universidades públicas, a recomendação pautava-se pela ruptura com as bases do chamado modelo europeu (humboldtiano) de: gratuidade, autonomia universitária, indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Posteriormente, as orientações e condicionalidades do BM atendidas pelas políticas educacionais implantadas pelos governos no Brasil na década de 1990 possibilitaram o aprofundamento do processo de mercantilização da educação superior. É neste contexto, que vem à tona o processo de abertura do setor educacional como opção de investimentos de grupos privados. De acordo com Lima (2002), este processo é marcado por alguns aspectos importantes: A concepção de “globalização”, trazida pelas orientações dos organismos internacionais, passa a permear os sistemas educacionais na América Latina, os quais são incentivados a associar as universidades públicas e privadas às universidades globais, principalmente, por meio de programas com diplomação compartilhada; outro aspecto refere-se à constituição de universidades corporativas implementadas por empresas. Ainda, há amplo incentivo ao investimento na educação à distância, impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias.

Esse enfoque foi reforçado pela entrada da Organização Mundial do Comércio (OMC), em parceria com o Banco Mundial e FMI, no debate sobre a educação como um serviço. A Organização Mundial do Comércio (OMC) foi criada em janeiro de 1995, firmando-se como a espinha dorsal do sistema internacional do comércio⁶⁴. Segundo Lima (2002), a OMC atua como fórum de negociação no que

⁶⁴ As origens da OMC remontam à assinatura do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), em 1947, mecanismo que foi responsável, entre os anos de 1948 a 1994, pela criação e gerenciamento das regras do sistema multilateral de comércio. No âmbito do GATT, foram realizadas oito rodadas de negociações comerciais, que tiveram por objetivo promover a progressiva redução de tarifas e outras barreiras ao comércio. A oitava rodada, conhecida como Rodada Uruguai, culminou com a criação da OMC e de um novo conjunto de acordos multilaterais que formaram o corpo normativo da nova Organização (Informações disponíveis no site do Ministério das Relações Exteriores, no Brasil. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc>> Acesso em: 05/05/2020.

tange o comércio. O objetivo principal da organização é liberalizar e reduzir as barreiras do comércio mundial entre os países membros, inclusive, “nas mais diversas áreas, abarcando desde os aspectos que não se restringem ao comércio de bens materiais” (BORGES, 2009, p. 84). No âmbito da atuação da OMC, a educação superior se insere no setor de serviços – serviços de ensino superior terciário. A recomendação sobre este nível de ensino é pautada na perspectiva de reestruturação e adequação de suas prioridades conforme às demandas no que se refere à promoção do crescimento econômico, portanto, adequado às demandas do mercado.

Ainda, é importante salientar que esta indicação da educação como serviço (relação entre as empresas educacionais e os consumidores destes serviços) não pode ser compreendida de forma isolada, conforme destaca Lima (2002, p. 57), “a política de mercantilização da educação [...] insere-se num movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados de exploração lucrativa”. Sguissardi (2016) afirma que, embora, desde 1995 o Brasil se oponha oficialmente à proposta dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) em transformar os serviços de educação em serviço comercial, não há nenhuma lei que impeça isso de ocorrer. Assim, a possibilidade de empresas transnacionais explorarem “os serviços de educação” é ampla e total.

Nesse sentido, na década de 1990, há enorme pressão dos países centrais para que os países em desenvolvimento (desigual e combinado) abram suas fronteiras ao livre comércio. Há, conseqüentemente, uma ênfase na redução das barreiras ao setor de serviços, no qual inclui-se a educação. É essa lógica que impulsiona o setor educacional baseado na livre iniciativa. Bittar (2012, p. 123) assevera ser neste ínterim que os negócios do setor educacional “instalam-se também fora de seus Estados de origem, procurando regiões cujos mercados ainda não estejam tão competitivos”.

Além disso, observa-se a partir dos anos 2000 o processo de financeirização do setor educacional no Brasil, o qual iniciou, conforme salienta Sguissardi (2016):

[...] em 2001, quando o Grupo Pitágoras (hoje Kroton) associou-se ao Grupo *Apollo International*. Em 2006, a *Laureate International Universities* adquiriu 49% das ações da Universidade Anhembi-Morumbi e em 2007 as empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB abriram o capital e passaram a atuar no mercado de ações (Bovespa) (SGUISSARDI, 2016, p. 42).

Oliveira (2009) argumenta que a penetração do capital financeiro na educação e a conseqüente internacionalização da oferta educacional foi possível devido ao fato de que os fundos de investimento privado, os *private equity*⁶⁵, passaram a investir em educação, particularmente na educação básica⁶⁶, ainda na década de 1990. A ação destes fundos, concentrou-se, particularmente, no ensino fundamental e médio. Todavia, no início dos anos 2000, identificou-se que o ensino superior privado estava em plena ascensão e direcionou-se a atenção dos fundos de investimentos para esse setor.

À medida que as instituições se valorizam, realizam a abertura de capital no mercado de ações e aumentam o seu capital, passam então a realizar a compra de outras instituições menores, com isso, formam os grandes grupos empresariais, tornando-se verdadeiros oligopólios no âmbito da educação. Atualmente, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2018⁶⁷ cerca de 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 83,1% em instituições privadas (esses dados referem-se apenas aos ingressantes). Ainda, há 299 IES públicas e, em contrapartida, há 2.238 IES privadas no Brasil (BRASIL/INEP, 2019). Portanto, 88,2% das instituições de educação superior, no Brasil, são privadas.

⁶⁵ Private equity (fundos em empresas já consolidadas), venture capital (fundos em empresas com potencial de crescimento) e seed capital (fundos que aportam no início dos negócios) são fundos que investem em uma ou mais modalidades. Os recursos de um fundo de venture capital são aqueles fundos de participação que são veículos de investimento, aportam recursos em empresas que têm grande potencial de crescimento. Em troca, recebem uma participação nessas companhias. A empresa recebe mais do que recursos: ela passa a ter um novo sócio, que quer colaborar para que o negócio cresça mais rápido. Esta colaboração vem em forma de capital, relacionamento com outras empresas, fornecedoras ou compradoras, e governança corporativa. O novo sócio ainda pode ajudar mais, porque vai dar um suporte estratégico à gestão empresarial, com base em toda a sua larga experiência nessa área. Isso é o chamado capital empreendedor. Ou seja, os novos sócios são os fundos, que assumem o risco do investimento e auxiliam com as mudanças necessárias para que possam obter lucro. O Private equity, por outro lado, aportam recursos em empresas já bem desenvolvidas, em processo de consolidação de mercado. O fundo Private equity tem como finalidade ajudar essa empresa a se preparar para abrir capital, fundir-se ou ser adquiridas por outras grandes empresas (ABVCAP, 2015).

⁶⁶ Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio da redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da “profissionalização” da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial (OLIVEIRA, 2009, p. 743).

⁶⁷ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, além de seus alunos e docentes. Informação Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20/06/2020.

Ademais, ainda em conformidade com os dados do Censo da Educação Superior de 2018, as IES privadas têm uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas da graduação. A rede pública participa com apenas 24,6% (2.077.481)⁶⁸. Também, no período compreendido entre 2008 e 2018, a rede privada de ensino superior cresceu 59,3%, enquanto, no mesmo período a rede pública de ensino superior aumentou apenas 7,9% (BRASIL/INEP, 2019).

Entre as instituições privadas, o modelo que predomina refere-se às faculdades. Assim, indica-se que ele é predominante de baixo custo, pautado na expansão da educação superior pela via não-universitária, pois, separa o ensino, da pesquisa e da extensão. A educação à distância, por sua vez, de acordo com o Censo da educação superior de 2018, pela primeira vez, ultrapassou em número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos presenciais. O número de matrículas em licenciatura nos cursos à distância atingiu 50,2%, enquanto o número de matrículas nos cursos presenciais atingiu somente 49,8% (BRASIL/INEP, 2019).

No ano de 2019, essa diferença continuou a crescer, conforme a reportagem no site⁶⁹ da ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), de 01/01/2020, o número de calouros em cursos superiores à distância (EAD) superou o de presenciais no Brasil em 2019. Foram mais de 1,4 milhão de alunos no EAD, 52% do total, segundo projeção da consultoria educacional Atmã Educar⁷⁰. Em 2013, essa parcela era de 22%. Logo, a expansão desta modalidade de ensino proporcionou algumas mudanças nas estratégias das grandes universidades privadas. A aposta desses grupos passou a ser o chamado “ensino híbrido”, isto é, a mescla de aulas presenciais com aulas online.

⁶⁸ Em relação às IES públicas: 42,8% são estaduais (128); 36,8% são federais (110); e 20,4% são municipais (61). A maioria das universidades são públicas (53,8%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (86,2%). Das IES federais, 57,3% correspondem às universidades, 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 1,8% às faculdades e 4,5% são centros universitários (BRASIL. INEP/MEC, Censo da Educação Superior, dados de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 20/06/2020.

⁶⁹ Informações disponíveis em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3601/ensino-a-distancia-supera-o-presencial-e-faculdades-privadas-adaptam-negocios> Acesso em: 03/03/2020.

⁷⁰ A Atmã Educar é uma empresa de soluções para o setor de educação, ou seja, é uma empresa de consultoria para gestão universitária. O foco é na solução de estratégias para obter a sustentabilidade econômica e financeira das IES. Entre as estratégias desenvolvidas, estão: desenvolvimento e implementação do modelo “híbrido” de educação superior; gestão interina das IES; estudos mercadológicos; assessoria de regulação e legislação educacional; preparação para o Enade; assessoria de reestruturação tecnológica para o ensino superior e assessoria para captação de recursos. Estas informações estão disponíveis em: <https://atmaeducar.com.br/> Acesso em: 26/06/2020.

Ainda, a justificativa para investir no ensino à distância é atribuída, de acordo com a ABEMS, às mudanças ocorridas na economia brasileira como a alta no desemprego, que reduziu a renda dos universitários para custear a mensalidade de cursos presenciais e o enrijecimento das regras do Fies pelo Governo Federal. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) ampliou o acesso a EAD em dezembro de 2019, por meio da Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019, assinada por Abraham Weintraub, naquele momento Ministro da Educação do Governo Jair Messias Bolsonaro. A referida portaria permite que cursos superiores, ofertados na modalidade presencial, ofereçam até 40% de sua carga horária através da modalidade à distância (EAD), exceto os cursos de Medicina. Essa portaria revoga a anterior, a qual autorizava a oferta de cursos superiores, na modalidade presencial, de até 20% de sua carga horária por meio de EAD.

Ora, esta medida adotada pelo governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro não é nenhuma novidade, pois, cumpre uma de suas promessas de campanha: a ampliação do ensino à distância, conforme disposto na sua proposta de governo, “Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática”⁷¹. Além disso, é claramente uma tentativa de reaproximar-se dos empresários da educação superior privada, os quais ficaram insatisfeitos com a redução do Fies. Logo, a alteração da carga horária de até 20% para 40% em EAD, nos cursos presenciais, é um afago no capital privado.

No que tange à questão da lucratividade, de acordo com a ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), em declaração realizada em 07/06/2020 na página do seu próprio site⁷², os números do ensino superior privado, referentes ao ano de 2019, eram extremamente promissores, pois, com a alta de 31,58% do Ibovespa, as ações das empresas de educação acompanharam esse índice. Os papéis da Yduqs, dona da Estácio e Ibmecc, subiram 95%. Os da Ser Educacional tiveram alta de 89%. Os da Ânima avançaram 65%. A Cogna, da Kroton e Somos Educação subiu 25%. Porém, no ano de 2020, devido à

⁷¹ Propostas de governo do candidato Jair Messias Bolsonaro ao cargo de Presidente da República, conforme apresentada e disponibilizada no site do Tribunal Superior Eleitoral, em 2018. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos> Acesso em: 05/05/2020.

⁷² ABMES é a entidade que representa o ensino superior particular e atua junto ao governo e Congresso Nacional pelos interesses legítimos das instituições educacionais, mantendo seus associados sempre informados, em primeira mão, sobre as principais diretrizes e conquistas para o setor, conforme informação disponível na página do site da ABMES. Disponível: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3804/com-aumento-da-inadimplencia-e-perda-de-alunos-universidades-devem-ter-nova-onda-de-fusoes-e-aquisicoes> Acesso em: 07/06/2020.

pandemia de Covid-19, as IES privadas observaram importante redução de lucros⁷³, pois, além de haver um recuo no número de matrículas, devido à recessão econômica, ainda ocorreu a inadimplência de muitos alunos que perderam seus empregos ou tiveram seus salários reduzidos⁷⁴. Logo, de acordo com as previsões da ABMES, com o aumento do desemprego e a perda de renda dos indivíduos, haverá restrições ao modelo de negócios dessas instituições de ensino.

Todavia, nos contextos de crises o capital encontra novas formas de se restabelecer. Desse modo, ainda segundo a referida declaração da ABMES, em decorrência da necessidade de aporte em tecnologias e mais investimentos para o retorno às aulas (pós-pandemia) haverá uma nova onda de aquisições e fusões das instituições de ensino superior⁷⁵. As estratégias de crescimento por meio de fusões ou aquisições possuem o objetivo de acelerar os resultados das companhias e garantir a motivação dos acionistas em continuar com seus investimentos nas empresas.

Além disso, por meio das compras e fusões, as grandes instituições de ensino superior denotam uma profunda intenção de controlar também a educação básica. Conforme a reportagem da Folha de São Paulo, de 17/06/2018, as grandes companhias do setor de ensino, com ações em Bolsa, avançam sobre a educação básica (do ensino infantil ao ensino médio)⁷⁶. Um passo importante nessa direção foi

⁷³Um exemplo de como a pandemia de Covid-19 impactou no setor é a Lei sancionada no Estado do Rio de Janeiro, a qual determina o corte de até 30% nas mensalidades dos alunos das IES privadas.

⁷⁴A redução de salários, no período da pandemia de Covid-19, foi regulamentada pela MP (Medida Provisória) 936, a qual permite redução de salários e jornadas e suspensão de contratos durante a pandemia de Covid-19, para viabilizar a manutenção de empregos. O programa garante o pagamento, pelo governo federal, de uma parte do seguro-desemprego por até 60 dias ao trabalhador com contrato suspenso ou por até 90 dias se o salário e a jornada forem reduzidos. Ao empregado, é garantida ainda a permanência no emprego pelo dobro do período em que teve o salário reduzido.

⁷⁵ A “onda de aquisições” já iniciou, conforme pode-se observar pela reportagem da Forbes, a qual notícia que no dia 04 de junho de 2020, a Yduqs acertou a compra da Athenas, grupo educacional com unidades em Rondônia, Acre e Mato Grosso. O valor inicial da operação é de R\$ 120 milhões, dos quais, R\$ 106 milhões é à vista e R\$ 14 milhões após cinco anos. Além disso, o contrato prevê um pagamento adicional de R\$ 600 mil se o grupo adquirido conseguir vagas para curso de medicina, o que pode elevar o valor da operação em até R\$ 180 milhões. “A aquisição preenche 3 das 17 regiões de influência prioritárias identificadas em nosso planejamento estratégico, além de estarem localizados em regiões de maior crescimento econômico, como o Centro-Oeste e Norte do país”, afirmou o representante da Yduqs para a reportagem da Forbes. Em 2019, o Grupo Athenas teve receita líquida de R\$ 94,5 milhões. Informações disponíveis em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/06/yduqs-acerta-compra-do-grupo-athenas-por-r-120-milhoes/> Acesso em: 25/06/2020.

⁷⁶ CUNHA, Joana. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. Folha de São Paulo. 17/06/2018. Disponível em:

a compra da gigante do ensino básico, chamada de Somos, pela maior empresa de educação superior do país: a Kroton (atualmente denominada de Cogna), em uma operação avaliada em mais de R\$ 6 bilhões. Essa transação gerou uma nova empresa, a Saber. Da mesma forma, a Estácio (atual Yduqs), segunda maior no setor do ensino superior, também se direcionou para a educação básica, pois, iniciou a utilização de muitos de seus espaços no *campi* para dedicar-se a turmas de ensino médio.

Em outubro de 2019, a Kroton, maior empresa privada de educação do Brasil, com valor de mercado de R\$ 18,2 bilhões, muda de nome, de foco e de organização. Torna-se uma *holding* chamada Cogna Educação. Segundo o CEO da Cogna Educação Rodrigo Galindo, em entrevista para a *Época Negócios*⁷⁷, somente com essa mudança estariam triplicando o potencial de mercado. A mudança de organização e de foco orbita em torno de sua divisão em quatro marcas: Kroton (antiga marca do grupo), a qual destina-se a representar o ensino superior; Saber (nova marca do grupo), consolida os serviços para o ensino básico, como por exemplo, disputar as licitações no Programa Nacional do Livro e de Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação; Somos (marca comprada pela Kroton em 2018 e com atuação no ensino básico) atuará na prestação de serviços de gestão para escolas e produção de material didático, mudou o nome para Vasta; Platôs (nova marca adquirida pela Cogna) prestará serviços de gestão para o ensino superior. Ainda, de acordo com a reportagem, a Cogna Ventures, braço de investimentos em *startups*⁷⁸, será estruturada em 2020.

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml> Acesso em: 20/06/2020.

⁷⁷Reportagem disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html> Acesso em: 01/02/2020.

⁷⁸ Conforme informações no site do SEBRAE, uma startup é um grupo de pessoas à procura de um modelo de negócios repetível e escalável, trabalhando em condições de extrema incerteza. Um cenário de incerteza significa que não há como afirmar se aquela ideia e projeto de empresa irão realmente dar certo – ou ao menos se provarem sustentáveis. O modelo de negócios é como a startup gera valor – ou seja, como transforma seu trabalho em dinheiro. Por exemplo, um dos modelos de negócios do Google é cobrar por cada click nos anúncios mostrados nos resultados de busca. No que tange à questão de “ser repetível” significa ser capaz de entregar o mesmo produto novamente em escala potencialmente ilimitada, sem muitas customizações ou adaptações para cada cliente. Isso pode ser feito tanto ao vender a mesma unidade do produto várias vezes, ou tendo-os sempre disponíveis independente da demanda possível ser repetível com o modelo pay-per-view – o mesmo filme é distribuído a qualquer um que queira pagar por ele sem que isso impacte na disponibilidade do produto ou no aumento significativo do custo por cópia vendida. Ser escalável é a chave de uma startup: significa crescer cada vez mais, sem que isso influencie no modelo de negócios. Crescer em receita, mas com custos crescendo bem mais lentamente. Isso fará com que a margem seja cada vez maior, acumulando lucros e gerando cada vez mais riqueza. Informações disponíveis em: <https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae> Acesso: 26/06/2020.

Esta estratégia de tornar a Kroton uma *holding* (empresa que detém a cota majoritária de outras empresas) tem como objetivo torná-la mais atraente aos distintos investidores e ampliar o foco de prestação de serviços. Um exemplo ilustrativo de como essa diversificação de serviços pode ser atrativa se encontra no fato de que o setor de ensino EAD cresce de modo vertiginoso no Brasil. Assim, uma das formas de lidar com essa concorrência é o modo adotado pela Cogna (anteriormente Kroton), por meio das variedades de serviços ofertados. Logo, a tendência do avanço da EAD possibilitou maior margem de negócios à Platos, um “braço” da empresa Cogna, mas direcionada às tecnologias educacionais e que até o momento atendia exclusivamente às unidades educacionais da Cogna. Porém, com as alterações em curso, atenderá também o mercado de conteúdos de EAD para outras instituições, da mesma forma que ocorre com a Somos (marca comprada pela Kroton em 2018 e com atuação no ensino básico), a qual atenderá o ensino básico.

Cabe destacar que o direcionamento para o ensino básico resulta, principalmente, do corte no orçamento do governo em 2015, o qual “enxugou” o Fies, ao elevar os juros cobrados dos alunos e, ainda, reduz a carência. A medida provocou a queda nos números de matrículas no ensino superior.

Oliveira (2009) enfatiza que além da oferta de vaga presencial ou à distância, no ensino superior, difundiram-se outras formas comerciais. Na educação básica cresceu a venda de materiais apostilados e formação de professores. Tais atividades são desenvolvidas por grandes redes de escolas privadas que aventam sobre a educação básica, no âmbito público, com a venda de materiais apostilados para redes municipais e estaduais.

Destarte, os alunos da educação básica e que estudam em escolas públicas também passaram a ser um possível público-alvo das grandes instituições de ensino superior privadas. O interesse destas IES na educação básica não está pautado na questão das matrículas, mas há um crescente interesse dessas instituições na venda de materiais didáticos para o âmbito público, por meio de parcerias. Isto é, as parcerias são intervenções do setor privado junto à administração pública, a qual refere-se à “assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade” (BEZERRA, 2008, p. 63).

Leher (2018) afirma que a financeirização da educação superior somente foi possível em decorrência do incentivo do Estado às organizações privadas. Nesse

aspecto, este processo ocorreu por meio de três induções: Primeiro, ocorreu um grande incentivo ao setor privado em decorrência da pouca participação pública no fornecimento do ensino superior. Segundo, com a novidade da isenção tributária às corporações educacionais com fins lucrativos, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni)⁷⁹ regulado por meio da lei nº 11.096/2005, a qual trata da generosa ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior. E, em terceiro, a principal indução estatal ao setor privado ocorreu por meio do FIES⁸⁰, foi criado por Fernando Henrique Cardoso e ampliado pelo Governo Lula.

Lima (2011) salienta que no governo de Fernando Henrique Cardoso ocorreu um reordenamento interno das universidades públicas, principalmente, nas federais. Este processo ocorreu por meio da venda de cursos de pós-graduação *lato sensu*; do estabelecimento de parcerias entre as universidades federais e as empresas para realização de assessorias e consultorias; da extensão universitária com oferta de cursos de curta duração mediante determinado valor pago pelo aluno; criação de mestrados profissionalizantes (em parceria com empresas públicas e privadas), as quais promoviam a venda desses. Obviamente, o processo de privatização contou com amplos instrumentos jurídicos para que fosse possível a sua realização.

Contudo, ainda em conformidade com Lima (2011), essa lógica não será alterada no governo Lula da Silva, a partir de 2003. Nesse sentido,

Em 2002 (final do governo Cardoso) havia o total de 1.637 IES, 195 eram públicas e 1.442, privadas, em 2008, do total de 2.251 IES, 235 eram públicas e 2.016 eram IES privadas. Em relação à organização acadêmica, em 2002 o número de instituições estava assim distribuído: de 1.637 IES, 162 eram universidades, 77 centros universitários e 1.398 faculdades isoladas. Em 2008, de 2.252 IES, 183 eram universidades, 124 centros universitários e 1.945 eram faculdades isoladas (LIMA, 2011, p. 90).

⁷⁹O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Informações disponíveis no site: <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acesso em: 20/04/2020.

⁸⁰ O Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Podem solicitar o financiamento os estudantes de cursos presenciais de graduação não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oferecidos por instituições de ensino superior participantes do Programa, e que atendam as demais exigências estabelecidas nas normas do Fies para essa finalidade. Informações disponíveis no site: <https://www.fnede.gov.br> Acesso em: 20/04/2020.

Observa-se, por meio dos dados estatísticos apresentados pela autora, que apesar de haver significativo crescimento das universidades em 2008, há em contrapartida, um aumento vertiginoso no número de IES não universitárias, fortalecendo, assim, as recomendações do Banco Mundial no que tange à diversificação das instituições. Ainda, Leher (2018) corrobora com esse argumento ao afirmar que em 2016 o custo do Fies alcançou R\$ 32,2 bilhões. Isto posto, o autor assevera que “é possível constatar que o período de acelerado crescimento dos repasses do fundo público para as corporações de ensino corresponde, exatamente, ao período de queda abrupta dos investimentos e custeio das públicas” (LEHER, 2018, p. 61).

Cabe ainda considerar a dimensão do mercado editorial. Os grandes oligopólios educacionais também atuam neste setor, sobretudo, conforme assevera Leher (2018), por meio da participação no Programa Nacional do Livro Didático e das parcerias entre os municípios e estas instituições privadas, no que se refere à aquisição dos municípios dos sistemas de ensino apostilado. “E como isso, cada vez mais, o conteúdo do que é dado a pensar nas escolas é definido pelos grupos econômicos, liderados crescentemente por corporações multinacionais) (LEHER, 2018, p. 63). As grandes corporações, do âmbito educacional, são o resultado de um longo processo de concentração e centralização de capital, do qual emergiu uma plêiade de empresas gigantescas, transformando-se em “novos Leviatãs”⁸¹, com dimensões colossais e força atroz no que se refere as interferências no campo das políticas educacionais.

Por conseguinte, o capital atua na disputa da educação objetivando direcionar as políticas educacionais implementadas pelo Estado, as quais afetam de forma meteórica a educação pública. Nesse sentido, destaca-se que, atualmente o processo de empresariamento da educação ocorre, principalmente, por duas vias: Uma delas é marcada pelo crescente processo de mercantilização e financeirização da educação, o qual advém da atuação de grandes grupos empresariais na comercialização de serviços educacionais (IES privadas, por exemplo). A outra

⁸¹ O termo “novos leviatãs” é utilizado por Boron (2000), o qual esclarece que as desigualdades sociais e regionais do sistema são produtos do fato que, pela primeira vez na história, o capital é o pressuposto do processo produtivo em todos os rincões do planeta. Parte dessa afirmação se refere ao surgimento de megaempresas, com dimensões colossais e que são uma ameaça à democracia. É para estas megaempresas que Boron atribui o termo de “novos Leviatãs” em uma referência tanto à obra de Thomas Hobbes (Referindo-se ao imenso poder do Estado e/ou Soberano) como quanto ao monstro marinho gigantesco da mitologia Fenícia. Nesta pesquisa, o termo “novos Leviatãs” é utilizado como referência às gigantes empresas privadas do âmbito educacional.

forma de empresariamento da educação sobrevém marcada pelo constante interesse e influência de empresários de outros setores, não diretamente educacionais, mas que concentram grande interesse na seara educacional, principalmente, na elaboração de políticas educacionais que demarcam o destino da educação pública.

Esse processo pode ser melhor compreendido à luz de dois conceitos propostos pelo autor José Rodrigues (2007) o qual afirma que para o capital, há duas formas de conceber a educação escolar: como educação-mercadoria e mercadoria-educação; Nesse aspecto, quanto à educação-mercadoria, ela é a forma pela qual o capital, em particular, busca sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, como por exemplo, o capital investido em instituições de ensino privadas; Por isso, “o capital tende a tratar a prática social educacional como uma mercadoria, cujo fim é ser vendida no mercado educacional” (RODRIGUES, 2007, p. 06).

No que tange à mercadoria-educação, por sua vez, refere-se a forma como a educação e o conhecimento são concebidos pelos empresários de outros setores, isto é, pelos demais empresários que não ofertam, diretamente, serviços educacionais. O interesse desses empresários na educação pauta-se pela compreensão de que a educação e o conhecimento são insumos necessários à produção de outras mercadorias, como ocorre no processo produtivo.

Contudo, essas formas de conceber a educação não são antípodas, pelo contrário, são complementares, pois, ligam-se diretamente à forma como o capital busca a sua autovalorização. Ademais, elas não são isentas de contradições. Entre as contradições da educação-mercadoria observa-se que o limite é estabelecido pela relação entre a oferta de vagas e/ou outros serviços educacionais e a demanda. No caso da mercadoria-educação, Rodrigues (2007) considera que há dois aspectos. O primeiro refere-se a questão de que, em muitos momentos, a rápida expansão de profissionais qualificados, conforme os ditames do mercado, constituirá um exército de reserva, o qual possibilitará a redução dos salários desses indivíduos. Por outro lado, caso estes profissionais formados não possuam as habilidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital encontrará dificuldades em seu processo produtivo.

Todavia, diante dessas concepções, em quais medidas há interesses desses setores para propugnar políticas educacionais? Em que sentido, esses interesses

atingem a educação pública? Recorremos novamente a Rodrigues (2007, p. 07), o qual afirma que “as instâncias organizativas de cada setor do capital formulam propostas de produção, organização e controle da educação”. Há, portanto, uma tendência do capital comercial investido em educação-mercadoria, a propor liberdade de ensino e combater todas as formas de controle estatal. Por outro lado, o capital que oferece outros serviços e/ou capital industrial, que demanda prioritariamente mercadoria-educação, elaborará propostas claras de subsunção da educação e/ou do conhecimento às necessidades do processo produtivo. É, dessa maneira, que os interesses empresariais se concentrarão na disputa pelo controle das políticas educacionais emanadas do Estado. É importante destacar que o Estado não é neutro, não suprime as contradições econômicas profundas, a não ser em ideia, conforme defendia Hegel. Todavia, empiricamente, as reduplica e configura-se a máxima de Marx e Engels (2010), segundo a qual o governo do Estado não é mais que uma junta que administra os negócios comuns da burguesia.

Dessa forma, o que denomina-se aqui de empresariamento da educação ocorre no Brasil e por uma via de mão dupla: tanto pelo interesse dos grandes grupos empresariais ligados à comercialização da educação e educação como mercadoria, quanto pelo interesse dos grandes empresários de outros setores, os quais compreendem que a formação/educação deve ser voltada para o setor produtivo⁸². Esses interesses, de diversas formas, permeiam a realização das políticas educacionais no Brasil. Como por exemplo, no caso da educação-mercadoria, observou-se no debate sobre educação à distância, abordada brevemente nesse capítulo, como os interesses privados favoreceram esse setor, com certas regulações do Estado.

Quanto aos interesses vinculados à mercadoria-educação, no caso dos empresários de outros setores, pode-se afirmar que o “Movimento Todos pela Educação”⁸³ é o exemplo que pode ilustrar de maneira mais significativa a influência desses empresários nas políticas educacionais no Brasil nessa quadra histórica.

⁸² Nesse caso, é pertinente salientar que a o Brasil é um país permeado pelo desenvolvimento desigual e combinado (Conforme afirma-se, nesta pesquisa, nos capítulos anteriores). Assim, uma formação simplificada, uma educação voltada para o saber prático, a formação para “apertar parafuso”, é a que melhor satisfaz as necessidades da maioria dos empresários brasileiros.

⁸³ De acordo com o próprio site da organização o Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. O foco principal do movimento é na Educação Básica brasileira. Ainda, segundo informações disponíveis no site: “além de avaliar criticamente as ações dos governos e legisladores

Assim, em ambas as formas de conceber a educação, ela é, em última instância, compreendida pela burguesia como mercadoria. Nesse aspecto, a educação na perspectiva burguesa, assim como a mercadoria, oculta as características sociais do próprio trabalho. Conforme Marx (2006, p. 94) “a mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho”. Logo, a mercadoria “oculta a relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho” e dissimula os produtos do trabalho, os quais tornam-se mercadorias, “coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos” (MARX, 1996, p. 94-95). E, ademais, é no modo de produção capitalista que a mercadoria constitui essa natureza, pois, “todo o mistério do mundo das mercadorias, todo o sortilégio e a magia que enevoam os produtos do trabalho, ao assumirem estes a forma de mercadorias, desaparecem assim que examinamos outras formas de produção” (MARX, 1996, p. 98).

O empresariamento da educação decorre, dessa forma, tanto do processo de constituição das grandes corporações do âmbito educacional, as quais são o resultado de um longo processo de concentração e centralização de capital como também deriva dos interesses dos grandes empresários de outros setores na mercadoria-educação, a qual, nessa perspectiva, deve ser voltada para o setor produtivo. Ambos os fatores são oriundos das relações sociais de produção, pois, estão diretamente ligados ao imperialismo.

Neste capítulo procurou-se desvelar a relação do Banco Mundial no que tange às políticas educacionais brasileiras, na década de 1990, com o avanço do

para a área, procuramos promover a mobilização de atores-chave do cenário nacional pela Educação, monitoramos continuamente os indicadores e as políticas educacionais e produzimos conhecimento que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação”. Destaca-se que o Movimento foi fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Nesse mesmo dia lançaram a carta “Compromisso Todos Pela Educação”. Coincidentemente, em 2007, a carta foi a base do Plano lançado pelo MEC. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em 2009, o Movimento ajudou a instituir a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que amplia a permanência na Educação Básica. Antes dela, a obrigação era dos 6 aos 14 anos. Ainda, ajudaram a criar a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), aplicada no Ensino Fundamental. A Prova ABC “inspirou” a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que chegou 2 anos depois. Em 2013 e 2014 atuaram de forma intensa para a aprovação do PNE. Em dezembro de 2018 lançaram o documento Educação Já! Uma iniciativa “suprapartidária” que reuniu diversos especialistas, movimentos e instituições, com propostas de medidas urgentes a serem implementadas, na educação básica, pelo governo a partir de 2019. Informações disponíveis no site: <https://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: 01/06/2020.

ensino superior privado no Brasil. Por conseguinte, entende-se que as prescrições do BM favoreceram a ampliação das grandes corporações educacionais, as quais na atualidade influenciam sobremaneira as políticas na área educacional. Ainda, as referidas recomendações do BM centraram-se na disseminação da teoria do capital humano, com a finalidade basilar de disseminar a hegemonia imperialista e justificar a separação do capital em relação ao trabalho por intermédio da neutralização da luta de classes, assim coloca-se como o fator principal das desigualdades o próprio indivíduo.

Consequentemente, entende-se que há uma imbricação entre estes elementos acima descritos e o período de mudanças do regime de desenvolvimento e de acumulação. Estas modificações no regime de acumulação do sistema capitalista, ocorridas a partir da década de 1970, trouxeram significativas alterações no que tange às políticas de Estado, políticas financeiras, organização do trabalho e, dessa mesma maneira, para as políticas educacionais. Esse processo afetará, diretamente, a educação pública no Brasil, com nuances que se intensificam na atualidade.

Nesses termos, pode-se afirmar, em consonância com Laval (2004), que a tendência denominada de “mundialização” dos serviços e à expansão dos fluxos transnacionais de capitais produz, no mesmo movimento, uma comercialização dos serviços educacionais. A formação de um mercado global de educação é desejada pelas grandes organizações internacionais, como observado neste capítulo, principalmente pelo Banco Mundial. Entretanto, qual seria o impacto social desse movimento de internacionalização e comercialização dos serviços educacionais? a resposta advém da compreensão dos fenômenos vinculados às alterações ocorridas no capital monopolista, conforme abordado neste capítulo. O capital respondeu a crise da década de 1970 com um conjunto articulado de respostas, as quais transformaram o quadro político e institucional, exacerbando as características do imperialismo, predominantemente financeiro e rentista, sob a égide dos EUA.

Como uma forma de retomar esses índices de crescimento e superar a crise, o imperialismo se reestrutura a partir das políticas denominadas de neoliberais. Com a crise da década de 1970 há uma contração da demanda, o capital não investido produtivamente desloca-se em direção aos países da América Latina sob a forma de empréstimos e com a pressão cambial os países periféricos ao capitalismo endividam-se. A renegociação da dívida externa ficou condicionada ao aval dos

organismos internacionais, como do Banco Mundial, por exemplo, a partir da realização das políticas de estabilização econômica e de ajuste estrutural.

As recomendações para a estabilização econômica e o ajuste estrutural trazem em seu bojo a ideologia neoliberal, da qual a reforma do Estado no Brasil, na década de 1990, será signatária. Baseada na concepção neoliberal, expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, a qual segue as recomendações dos Organismos Internacionais, sobretudo do Banco Mundial, é que inúmeras normas foram criadas ou adaptadas para a consecução da reordenação e redefinição do papel do Estado e, conseqüentemente, das políticas educacionais na década de 1990.

Observou-se, assim, que as recomendações do Banco Mundial, consagradas nas políticas educacionais, favoreceram o avanço das grandes corporações do âmbito educacional e as quais continuam crescendo vertiginosamente. Aliado a esses fatores, há uma ênfase na redução das barreiras ao setor de serviços, do qual, passou-se a incluir a educação. Os ideais da livre iniciativa, da competição, do individualismo, da eficiência e da privatização dos serviços públicos tomam o seu assento no debate educacional e afloram, na atualidade, com a concepção de educação pautada pela lógica empresarial.

Logo, pode-se asseverar, quanto à pergunta realizada anteriormente, sobre o impacto social do movimento de internacionalização e comercialização dos serviços educacionais, que esse movimento assolou as escolas públicas de diferentes maneiras; tanto pelas políticas, denominadas de neoliberais e que apregoam a privatização, quanto pela concepção de que a educação deve ser gerida da mesma forma que uma empresa. A escola não é mais “sustentada pelo discurso progressista da escola republicana, mas encontra-se tomada pela monopolização progressiva da ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (LAVAL, 2004, p. 05).

Os argumentos em prol da reforma educacional surgem em diversos países⁸⁴, com graus muito variáveis, que dependem das relações de forças em disputa; Estes

⁸⁴ Sobre esse tema ver Laval (2004), o qual explica que se pode observar os resquícios dos ideais e práticas liberais inseridos nas escolas de vários países, tais como: EUA, Inglaterra e França desde a década de 1980; Suécia, desde 1990; Nova Zelândia, a partir de 1984, inclusive, sob os auspícios de um governo trabalhista; ainda, salienta que nos Países Baixos a liberdade de escolha das escolas é muito grande desde o início do século XX. Por isso Laval (2004, p. 135) chama esta intromissão do mercado no âmbito educacional de “colonização mercantil da educação”. Da mesma forma, Ball (2014) elabora uma pesquisa demonstrando como há um extenso fluxo global de ideias e políticas

argumentos embasam-se a nas concepções oriundas do chamado neoliberalismo, principalmente no que tange à questão da mercantilização (obtenção de lucros para os empresários) e a privatização dos setores públicos, o que favorece a minimização do Estado. À educação pública imputa-se todas as mazelas, as lacunas e as insuficiências. Os intelectuais orgânicos ao capital responsabilizam a “ineficiência” da escola pública à gestão do Estado. Desse modo, argumentam que o modelo de gestão das empresas e do mercado é o mais eficiente. Nesses termos, na grande maioria dos fóruns internacionais sobre educação, dos quais o Banco Mundial participa ativamente, essa falácia é repetida com circunscrição.

Os intelectuais orgânicos ao capital, influentes e diretamente ligados ao Banco Mundial, desenvolvem análises e relatórios sobre as possibilidades de ações exitosas em torno da privatização dos serviços de ensino com a finalidade de assegurar a hegemonia imperialista. Laval (2004) cita a afirmação de Harry Patrinos, especialista em educação do Banco Mundial, em uma conferência Internacional em Montreal, no final dos anos 2000. O perito sustentou que “a privatização dos sistemas de ensino permitirá o aumento do nível geral da educação e melhorará a eficácia do sistema educativo” (PATRINOS *apud* LAVAL, 2004, p. 101).

De fato, trata-se de colocar a educação pública sob a égide do mercado, no qual cada um, aquele que oferta e aquele que demanda, age por si mesmo e sem a interferência do Estado. Os ideólogos do capital entendem que a escola ofertada pelo Estado é ineficiente e que essa debilidade pode ser superada com a privatização, estas concepções surgiram no bojo da reestruturação produtiva do capitalismo, na sua fase ainda imperialista, denominada por alguns incautos de políticas neoliberais advindas da globalização, conforme verificou-se no início deste capítulo.

Entende-se que as reformas implementadas no âmbito social, nessa nova fase do imperialismo, têm como objetivos centrais desestruturar a luta da classe trabalhadora, instituindo novos marcos de precarização da força de trabalho, recompondo, desse modo, as garantias do processo de acumulação. Ademais, compreende-se que estes elementos trazem consigo também argumentos

educacionais pautadas no que o autor chama de “*edu-business*” (negócio em educação). Um de seus vários exemplos é a *Cambridge Education*, uma empresa privada da área educacional, é ativa nos EUA e tem trabalhado em mais de 60 países em parceria com os seus governos. Como por exemplo, “com o governo nacional da Tailândia, governos provinciais da China, Ministério da Educação em Hong Kong; Califórnia; *News Orleans*, Nova Iorque Bangladesh, Camboja e Banco Mundial” (BALL, 2014, p. 173).

ideológicos, os quais buscam defender o livre mercado, pois, é nele que o indivíduo tem liberdade para construir sua caminhada rumo ao sucesso pessoal, tese defendida a partir da teoria do capital humano, conforme verificada nesse capítulo.

No próximo capítulo, terceiro e último deste estudo, realiza-se uma conexão entre os mecanismos da burguesia internacional, de cunho imperialista, com destaque para o Banco Mundial, com as políticas públicas na área da educação brasileira, tendo como foco principal o período de 2014 a 2020. Ao considerar esse panorama geral, busca-se evidenciar o projeto hodierno de reforma empresarial da educação pública no Brasil e a ingerência do imperialismo por meio do Banco Mundial.

3. A APARÊNCIA E A ESSÊNCIA: A HEGEMONIA IMPERIALISTA, O BANCO MUNDIAL E O PROJETO DE REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo abordar-se-á como o imperialismo utiliza-se do Banco Mundial para propagar suas políticas de controle financeiro e ideológico sobre os países de sua influência, no caso desta pesquisa, especificamente sobre o Brasil. É imperativo entender as ingerências do Banco Mundial no desenvolvimento das políticas públicas dos países capitalistas, principalmente naqueles de capitalismo periférico, as quais afetam diretamente à educação pública. Parte-se do pressuposto que o Banco Mundial, atualmente, é um instrumento do imperialismo e, como tal, atua diretamente na intervenção no que se refere às políticas educacionais, principalmente, propugnando a reforma empresarial, em curso, na educação pública brasileira.

Para tanto, a análise empírica parte da correlação e cotejamento dos documentos emitidos pelo Banco Mundial sobre a educação no Brasil e as similitudes ou referências a estes documentos nas políticas educacionais em curso, as quais desferem constantes investidas contra o ensino público para concluir a implantação do projeto da reforma empresarial⁸⁵.

Ademais, neste capítulo, com o objetivo de interpretar o processo da realidade a qual interessa neste trabalho, utilizar-se-á, principalmente, as seguintes categorias analíticas: imperialismo, hegemonia, ideologia, intelectuais, mediação e contradição. Isso porque, elas oferecem subsídios “aos atos de investigação da natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade” (CURY, 1983, p. 26-27). As categorias ajudam a entender o todo que constitui o concreto, no qual estão os elementos da educação.

Retoma-se, de acordo com a análise sobre o imperialismo realizada no primeiro capítulo, a concepção de Lênin, segundo a qual o imperialismo, enquanto etapa do desenvolvimento capitalista, é o momento em que a concentração monopolista atinge a esfera produtiva e também a financeira, espaço privilegiado da forma capital bancário. As duas correntes de concentração: esfera industrial e

⁸⁵ Relatório do Banco Mundial, “Um Ajuste Justo”, de 2017; Relatório do Banco Mundial “Alcançando um nível de educação de excelência em condições socioeconômicas adversas: O caso de Sobral”, de 2020; Ata de reunião do MEC, de 2020; Matriz Curricular do Ensino Médio no Paraná, turno manhã, de 2011; Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral no Paraná, de 2020; Matriz Curricular das escolas militares no Paraná, de 2020.

bancária fundem-se, formando o fenômeno do capital financeiro. O monopólio do capital financeiro conduz à dominação daquele setor da burguesia que representa este capital: a oligarquia financeira.

Não obstante, Rocha Júnior (2015, p. 260) afirma que a “categoria imperialismo abarca a totalidade das múltiplas manifestações e das distintas formas de ser do *modus operandi* do capital”. Nesses termos, Sodré (1986) salienta que o estudo de Lênin sobre o imperialismo está entre as suas mais importantes contribuições ao desenvolvimento do marxismo e representa uma análise aguda da fase histórica de que se gerou a crise do mundo contemporâneo.

É a partir da compreensão do imperialismo e da ascensão dos EUA como potência dominante que se pode clarificar a ingerência do Banco Mundial, um organismo internacional⁸⁶, conforme pontuado no capítulo dois, representante do imperialismo estadunidense. Logo, o Banco Mundial configura-se como um instrumento disseminador da hegemonia⁸⁷ imperialista e, como tal, realizará as recomendações e condicionalidades para os países periféricos no âmbito das políticas educacionais.

O nível de interferência do BM é determinante na elaboração de qualquer política econômica nos países periféricos do capitalismo, fundamentalmente nas políticas públicas como saúde, educação, trabalho, salários, empresas estatais, entre outros setores públicos/privados. Logo, busca-se realizar uma conexão entre esse mecanismo da burguesia internacional, de cunho imperialista, com as políticas públicas na área da educação brasileira, tendo como foco principal o período de 2014 a 2020, salientando o projeto de reforma empresarial da educação pública.

Para finalizar o capítulo, realiza-se um esforço de compreensão dos desafios enfrentados pela educação pública e como, a partir desse entendimento, pode-se articular as lutas em prol da educação pública, gratuita, de qualidade e que atenda

⁸⁶ Os organismos internacionais ou multilaterais, em conformidade com Rosemberg (2000), são aquelas organizações que institucionalizam relações entre Estados (nações) e em que os representantes nacionais são encarregados de defender não seus interesses individuais, mas interesses e políticas de seu país. Ainda, é pertinente salientar que essas organizações existem muito antes da formação das Nações Unidas. De acordo com Rosemberg (2000), uma das primeiras organizações multilaterais foi a União Telegráfica Internacional, criada em 1865, período referente à invenção e disseminação do uso do telégrafo elétrico. Os acordos bilaterais entre os Estados (nações) passaram a ser, então, insuficientes diante da nova tecnologia, assim, foi necessário, para regulamentação e transmissão de informações entre os países (acordo tarifário, por exemplo), a criação de uma organização internacional. Nesse aspecto, as organizações foram engendradas com a finalidade de complementar ou substituir os acordos bilaterais ou multilaterais entre os países.

⁸⁷ A categoria hegemonia é utilizada de acordo com Antonio Gramsci, o qual destaca a hegemonia como capacidade de direção moral e intelectual.

aos interesses da classe trabalhadora, mas simultaneamente, entender que elas devem perpassar pelas ações que visam transformar a sociedade capitalista, baseada em classes sociais e em uma sociedade sem desigualdades.

3.1 A CÂMARA ESCURA: IMPERIALISMO, HEGEMONIA, IDEOLOGIA E A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL

O imperialismo, a fase superior do capitalismo, conforme abordado, principalmente no primeiro capítulo, está constantemente em busca de novas fontes de capitais, “o capital financeiro não se interessa apenas pelas fontes de matérias-primas já conhecidas. Ele interessa-se igualmente pelas fontes possíveis” (LÊNIN, 1979, p. 82-83). Nesse sentido, o capital financeiro busca novas fontes de lucros, incessantemente, assim, os monopólios travam uma luta para descobrir e controlar novos mercados com a finalidade de satisfazer a concentração de capital de seus investidores. Portanto, o capital imperialista visa obter lucros de qualquer espaço da existência humana, inclusive daqueles considerados essenciais para a manutenção da vida e da perpetuação do conhecimento dos homens e mulheres, como a saúde, previdência social, alimentação, água, saneamento básico, etc., sem excluir o sistema educacional, um dos principais itens de controle imperialista, pois, a educação, além de produzir lucros, também contribui para o controle ideológico das classes subalternas.

Dessa forma, é com vistas à disseminação da ideologia e da manutenção da hegemonia imperialista que o BM preconiza suas recomendações para a educação. Quanto a categoria ideologia, convém salientar a advertência de Marx (2007, p. 93), segundo a qual a produção de ideias e representações está em princípio relacionada com a atividade material dos indivíduos. “O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual entre os homens, aparecem como emanação direta de seu comportamento material” (MARX, 2007, p. 93). Em suma, todas as manifestações de pensamento, consciência, ligam-se diretamente aos pressupostos e condições materiais. A ideologia é uma forma de sustentar o que se apresenta como relações de domínio “mascaradas em consenso passivo, em conformismo ou em relações de subalternidade” (SCHLESENER, 2016, p. 15).

Contudo, aqui cabe um esclarecimento: para Marx a ideologia não é mera ilusão da realidade, segundo o autor, as representações são uma expressão

consciente com base nas suas relações sociais e de produção. Assim, “se a expressão consciente das relações efetivas desses indivíduos é ilusória [...] isto é consequência do seu modo limitado de atividade material e das relações sociais limitadas que daí derivam” (MARX, 2007, p. 93). Desse modo, no âmbito do capitalismo, compreende-se a realidade permeada pelas contradições e, caso não haja a identificação dessas contradições não se entende, conseqüentemente, a realidade. Portanto, para desmistificar a realidade, deve-se partir do empiricamente observável e sob determinadas condições. É a partir desse pressuposto que Marx utiliza-se da metáfora da câmara escura para explicar a ideologia:

Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (MARX, 2007, p. 94).

A câmara escura é uma caixa composta por paredes opacas que possui um orifício em um dos lados e na parede paralela a este orifício, uma superfície fotossensível é colocada. O funcionamento da câmara escura é de natureza física. O princípio da propagação retilínea da luz permite que os raios luminosos atinjam o objeto e passem pelo orifício da câmara sejam projetados no anteparo fotossensível na parede paralela ao orifício. Esta projeção produz uma imagem real, porém, invertida do objeto na superfície fotossensível⁸⁸.

O aspecto fundamental é entender que para Marx, a ideologia, ou seja, a produção de ideias, de representações, da consciência está em conexão direta com a forma como os indivíduos produzem materialmente. Ainda, a ideologia, as representações, dos grupos dominantes, nesse modo de produzir específico, são instrumentos práticos de domínio político sobre o restante da sociedade.

⁸⁸ A imagem fotográfica remonta à imagem presente no interior da câmara escura, uma visualidade que permitia a duplicação do real, observada há milênios. Os primeiros relatos sobre a utilização das câmaras escuras datam de escritos deixados na china por Mo Ti por volta de 4000 AC. Aristóteles, em torno de 300 AC, questionava-se sobre a projeção de imagens já nesta época a observação dos fenômenos espaciais, como os eclipses solares, eram efetuados através de pequenos orifícios a fim de evitar danos a visão. Um dos precursores da ótica moderna foi o médico e matemático egípcio Ibn Al-Haithan (965-1039 DC) conhecido no ocidente como Al Hazen, que conseguiu comprovar a trajetória linear da luz e para isso lançou mão da utilização de orifícios que permitiam a passagem da imagem projetada de três velas, observando o deslocamento da luz em linha reta e sua conseqüente inversão sobre o plano de projeção, publicando o livro “Tesouros óticos” por volta do ano 1020 (FAINGUELERNT, 2014).

Marx tem como objetivo esclarecer para a classe trabalhadora que, na perspectiva da classe dominante, as ideias dominantes em uma determinada sociedade são as ideias da classe que domina materialmente. Logo, essas ideias não apresentam a realidade contraditória que perpassa o âmbito da produção material, mas apresentam as concepções, ideias e consciência como determinantes da vida. Marx contrapõe esta perspectiva e afirma que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 2007, p. 94). Por isso, na concepção que considera as ideias como determinantes, elas, na verdade, aparecem de cabeça para baixo, pois invertem a realidade assim como na câmara escura.

No que tange à compreensão da categoria hegemonia, destaca-se o significado que Antonio Gramsci a concedeu: como capacidade de direção moral e intelectual exercida por uma classe sob o conjunto da sociedade, com a finalidade de articular os seus interesses com a classe dominada e de modo que estes venham a se constituir em interesses gerais. A hegemonia ancora-se na luta de classes e Gramsci a elabora com o objetivo de que esta seja uma estratégia política para a classe dominada. Desse modo, ocorreria uma contra-hegemonia, isto é, a partir da elaboração de uma visão de mundo pautada na reivindicação da superação da ideologia dominante e de construção de uma nova cultura. Assim, Antonio Gramsci a elaborou no contexto de luta por novas relações de hegemonia.

Nesse sentido, segundo Gramsci (1979), no contexto das relações hegemônicas, a direção política e cultural de uma classe social sobre a sociedade se realiza pela mediação de seus intelectuais. Os grupos sociais, que nascem a partir do modo como se estrutura o modo de produção econômica, criam organicamente uma ou mais camadas de intelectuais, que dão à classe homogeneidade ideológica e política, unificando e dando coerência à ação econômica, social e política.

Enquanto “organizadores e construtores da hegemonia social” os intelectuais efetivam o vínculo orgânico entre o modo de produção e as superestruturas, unificando as diversas classes sociais em torno da classe dirigente e de seus objetivos. Os intelectuais que surgem não se desenvolvem de uma forma abstrata, mas, fazem parte de um processo histórico de produção socioeconômica, são eles que fazem a ligação entre estrutura e superestrutura.

Gramsci observa que há três categorias de intelectuais, uma ligada à velha ordem que detinha a hegemonia perante as outras camadas sociais e acabam atravessando várias transformações históricas, chamou-as de intelectuais tradicionais. E os dois tipos de intelectuais orgânicos: o que mantém a ordem vigente a quem chamou de intelectual orgânico de *status quo* e o intelectual revolucionário, que defende as classes exploradas, seria o intelectual orgânico de transformação (MALISKA, 1995, p. 82).

No Caderno 12, Gramsci trata da questão da criação e formação, a médio e longo prazo, dos intelectuais concebidos por ele como organizadores políticos e dirigentes. O autor mostra que a base do “novo” intelectual deve ser o trabalhador e é ele que a educação unitária deve formar:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 53).

O papel do intelectual orgânico é realizar a ‘reforma intelectual e moral’ que leva toda a massa a ascender ao *status* de intelectual. Dessa forma, romperá com aquela antiga subordinação do povo à cultura tradicional e reconciliando-se com sua própria cultura. A nova filosofia surgiria das massas, seria uma filosofia da práxis, concebida a partir da luta de um povo que buscaria sua libertação. Mas é preciso tomar como ponto de partida o senso comum, filosofia espontânea das massas, e torná-lo ideologicamente homogêneo (MACCIOCCI, 1980, p. 199). Ademais, conforme Souza (2018, p. 38), “[...] localidades que têm intelectuais orgânicos coletivos em ação, tendem a interrogar as lógicas instituídas, vivem disputas políticas e com isso tem maior potencial para a superação das lógicas conservadoras no trato com a coisa pública [...]”.

O próprio conceito de cultura passa a ter uma conotação diferenciada para Gramsci. É no contexto da história italiana, da formação tardia do Estado, do processo de concentração capitalista em meio à guerra, das polêmicas internas do PSI (Partido Socialista Italiano) e dos desdobramentos da Revolução Russa que o autor elabora a noção de cultura, entrelaçando-a com a noção de revolução. Para

Gramsci, a cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres.

Antonio Gramsci (2001) observa que o Estado burguês procura se organizar além das instituições políticas estatais, as quais criam uma espécie de véu que esconde o entrelaçamento entre a sociedade civil e o Estado. A sociedade civil e a sociedade política, juntas, formam o Estado Integral. O autor italiano buscou mostrar que as classes dominantes formam um conjunto de organismos privados que exercem seu poder hegemonicamente sobre a sociedade. A sociedade civil é um extenso conjunto de formas de dominação social que, juntamente com o Estado, mantém a ordem capitalista quase inquestionável. Os organismos, instituições da sociedade civil, contribuem para desenvolver o consentimento das classes dominadas, para isso, mascaram suas ações como se fosse algo positivo, mostram-se como se fossem neutros e defensores dos mais necessitados.

É na sociedade civil que a classe dominante exerce o domínio sobre as outras e, utilizam para isso, as instituições e as lideranças intelectuais e morais que agem para consolidar a direção política e ideológica. Os líderes e representantes intelectuais da burguesia impõem sua visão de mundo como inteiramente abrangente, neutra e consubstanciada nos interesses coletivos, dessa forma, moldam a visão de mundo do restante da sociedade. Desse modo, segundo Antônio Gramsci, a sociedade é controlada:

Entre a estrutura econômica e o Estado com a sua legislação e a sua coerção, está a sociedade civil, e esta deve ser radical e concretamente transformada não apenas na letra da lei e nos livros dos cientistas; o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica, mas é preciso que o Estado “queira” fazer isto, isto é, que o Estado seja dirigido pelos representantes da modificação ocorrida na estrutura econômica (GRAMSCI, 2001, p. 324).

O autor observa que a dominação burguesa não ocorre somente por meio da sociedade política, mas ela está inexoravelmente imbricada com a sociedade civil. Isto posto, na sociedade capitalista moderna o domínio burguês não se limita ao Estado, o controle das classes subalternas está espalhado em inúmeras instituições burguesas como nos jornais, partidos políticos, instituições educacionais, fundações, organismos internacionais, entre outros.

Com os avanços da monopolização e da dominação imperialista, no final do século XIX e por meio de uma estratégia deliberada, formou-se um Estado capitalista ampliado, mais forte e mais complexo. Após o esgotamento do período concorrencial capitalista, as crises tornaram-se mais fortes e constantes. Assim, para exercer o controle da classe operária era preciso criar mecanismos que legitimam e convençam sobre o domínio das forças hegemônicas.

No período posterior a 1870, com a expansão colonial europeia, todos estes elementos se modificaram, as relações de organização internas e internacionais do Estado tornaram-se mais complexas e robustas; e a fórmula da 'revolução permanente', própria de 1848, é elaborada e superada na ciência política com a fórmula de 'hegemonia civil' (GRAMSCI, 2002, p. 24).

A "hegemonia civil" está alicerçada nas instituições e nas intelectualidades que divulgam o modo de vida da classe dominante. Ampliam também o controle sobre as instituições políticas dos Estados controlados pelos países centrais. Portanto, o Estado burguês não cria uma separação entre a política e a sociedade civil. Boron (1999, p. 47) assevera que Gramsci tinha razão quando afirmava que o formalismo, que distingue a sociedade civil da política, não oculta o fato de que certas associações, que o direito burguês considera como "privadas" são, na realidade, parte do Estado, concebido neste sentido "ampliado" (sociedade civil + sociedade política) e não como uma simples estrutura administrativa, representativa e repressiva do governo e do sistema de partidos.

Logo, quando há uma separação entre a sociedade política com a sociedade civil é de caráter analítico e não estrutural. As diferenças são muito sutis, pois, as duas juntas formam o Estado burguês. A sociedade civil, como já se observou, é o poder privado que exerce o controle por meio da educação e das ideologias, as quais formam a cultura burguesa. A sociedade política é o Estado que utiliza a força e a coerção. Como o próprio Gramsci explica:

[...] na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). Numa doutrina do Estado que conceba este como tendencialmente capaz de esgotamento e de dissolução na sociedade regulada, o tema é fundamental. Pode-se imaginar o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético, ou sociedade civil) (GRAMSCI,

2002, p. 244).

Esses conceitos são fundamentais para a compreensão da função específica que o Banco Mundial desempenha no processo de formação e reprodução da vida social. São ideias e valores que procuram adaptar os seres humanos de forma imperativa ao modo de produção dominante. Esse trabalho pode ser realizado pelas mais variadas instituições reprodutivas da burguesia, tais como: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e, até mesmo, as organizações internacionais como o Banco Mundial. Essas instituições desempenham tarefas de cunho essencialmente política que, de uma forma ou de outra, favorecem as classes dominantes dos países imperialistas.

Nessa fase atual de expansão imperialista, o capitalismo na forma das corporações/organizações internacionais, assumem o controle econômico e ideológico no âmbito internacional, determinando as políticas públicas quanto à esfera nacional. No final e pós Segunda Guerra Mundial grupos revolucionários, antagônicos ao capitalismo, popularizam-se. Em vista disso, os países imperialistas, principalmente os EUA, organizaram as agências internacionais tanto para a formação de consenso, como para a coerção de todas as revoluções socialistas que surgiam. Nesse sentido, “tem-se uma forma extrema de sociedade política: ou para lutar contra o novo e conservar o que oscila, fortalecendo-o coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se, etc.” (GRAMSCI, 2002, p. 263).

O Estado burguês articula-se de forma hegemônica e procura criar uma cultura, na qual afirma ter uma preocupação geral com a população, mas, ao mesmo tempo, não abre mão de seus aparelhos coercitivos que aniquilam física e/ou ideologicamente seus opositores. “A vida estatal se concretiza como uma rede ampla de relações de poder e as classes dirigentes desenvolvem, por meio desses mecanismos, uma atividade teórica e prática no sentido de manter a coesão social em torno de seus interesses” (SCHLESENER, 2014, p. 52).

Os interesses da classe dominante são disseminados pelos intelectuais orgânicos ao capital. Nesses termos, inclui-se o Banco Mundial na categoria “intelectuais”, pois, de acordo com Gramsci, nesse aspecto da relação entre nacional e internacional, “os intelectuais possuem a função de mediar os extremos, de ‘socializar’ as descobertas técnicas que fazem funcionar toda atividade de direção,

de imaginar compromissos e alternativas entre as soluções extremas” (GRAMSCI, 2002, p. 42).

A partir desse arcabouço teórico, concebe-se a importância das organizações internacionais e, principalmente do Banco Mundial, para a articulação e a manutenção da hegemonia imperialista, agora desempenhada, principalmente, pelos Estados Unidos. Para Boron (2007, p. 93), os estadunidenses estavam empenhados em consolidar sua hegemonia resultante de sua decisiva participação na Segunda Guerra Mundial e do fato excepcional de que “essa conflagração ocorreu sem um único tiro em seu território, afundando, em compensação, tanto aliados quanto adversários na ruína e na destruição”.

Ao contrário do que ocorria no passado, quando os países dominantes optaram, principalmente, pela força bélica no pós Segunda Guerra, os exércitos militares foram substituídos por exércitos de economistas e “especialistas” do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) (BORON, 2004, p. 141). Desse modo, Pereira (2010) assevera que a política econômica dos EUA centralizou a criação de liquidez, forjou sua expansão e internacionalização. Assim, as organizações financeiras internacionais criadas, como o Banco Mundial, por exemplo, garantiam a desigualdade de poder no sistema econômico internacional.

As instituições internacionais, criadas pelas potências imperialistas, tiveram como finalidade precípua consolidar uma unidade capitalista para o enfrentamento do comunismo oriundo do Leste Europeu e também contra os partidos de esquerda. Foram criadas com a aparência da defesa dos interesses internacionais, no entanto, essas organizações não representavam todas as nações associadas. Porém, buscava-se torná-las “dóceis instrumentos das classes dominantes em nível mundial e sobretudo do imperialismo estadunidense” (BORON, 2004, p.147).

A nova reestruturação do capitalismo mundial, sobre o controle dos EUA, garantiria a circulação dos seus capitais pelo mundo e aumentaria o seu domínio econômico em todos os continentes. Santomé (2003, p. 16) assevera que os Estados Unidos poderiam explorar a mais-valia nos outros países e introduziram essas riquezas dentro dos seu território. Assim, as suas multinacionais obteriam elevados lucros e garantiriam um PIB elevado, o que assegura um bom nível de vida aos seus cidadãos. Contudo, esse alto nível de vida não chegaria a todos, pois, nos Estados Unidos ficaram mantidos os grandes bolsões de pobreza.

É nesse contexto, de ascensão dos Estados Unidos como um dos principais países imperialistas, pós Segunda Guerra, que ele passa a contar com o BM, cuja função é disseminar a ideologia dominante, com vistas à concretização da hegemonia estadunidense. Esta instituição é o principal instrumento na construção e difusão da hegemonia imperialista e, nesse interregno, é que a educação surge como solução para a erradicação da pobreza, segundo as concepções oriundas dos especialistas e peritos do Banco Mundial.

Em 1989 havia grande parcela de países que aplicavam as políticas altamente liberais em suas economias, como por exemplo, o Chile que já seguia as propostas da Escola de Chicago⁸⁹ desde meados de 1970, o Reino Unido no final dessa década, os EUA no início dos anos 1980. Na América Latina, no início da década de 1980, somente o Peru e Brasil estavam de fora desse receituário, as nações que não se adequaram eram excluídas dos consentimentos de empréstimos e outras formas de relações econômicas promovidas pelo Banco Mundial e o FMI.

As determinações provenientes do Consenso de Washington eram medidas de ajuste estrutural que preconizam profundas reformas, entre as quais a financeira, a liberalização da economia, a reforma da previdência, a privatização das empresas estatais e a reforma trabalhista, conforme salientou-se no capítulo dois desta pesquisa. Para Neves e Pronko (2008), essas medidas foram sendo implementadas em cada formação social concreta, de maneira distinta, impulsionadas concomitantemente pelo desenvolvimento das forças produtivas, as quais se apropriaram das novas tecnologias na produção da vida e das mudanças nas relações sociais, fortalecendo a hegemonia burguesa nesse século.

Os fundamentos básicos exigidos pelo Consenso de Washington para serem aplicados nos países latinos americanos, segundo Batista Jr. (2009), são dez: 1. Disciplina fiscal: os governos deveriam cortar gastos, diminuindo custos com

⁸⁹ A Escola de Chicago se refere a uma linha de pensamento econômico da Universidade de Chicago que defende o livre mercado, é considerada o centro ideológico do neoliberalismo. Por lá passaram a maioria dos defensores mundiais do neoliberalismo, como Friedrich Hayek, George Stigler e Milton Friedman. Segundo Naomi Klein (2008), a Escola de Chicago criou um fundamentalismo econômico baseado na premissa de que o livre mercado é um sistema científico perfeito, no qual os indivíduos, agindo em função de seus próprios interesses e desejos, criam o máximo benefício para todos. Se a economia está com problemas é porque o livre mercado (inflação alta ou desemprego crescente) não está totalmente livre. Para essa doutrina tudo deveria ser privatizado, os bancos, a saúde, a educação, empresas de petróleo e minerais, previdência, ou seja, tudo. Todas as empresas deveriam estar nas mãos da iniciativa privada. Defendia que o Estado não poderia receber interferências da esquerda, pois os trabalhadores estavam se organizando politicamente e exigindo mais direitos. Assim, prejudicavam os interesses dos capitalistas e impediam a acumulação de capital para a realização de novos investimentos, os quais dinamizariam a economia (KLEIN, 2008).

funcionalismo, assim conseguiriam eliminar ou diminuir as suas dívidas com os credores; 2. Priorização dos gastos públicos: gastar o mínimo possível, deixar para a iniciativa privada o que era acostumado investir; 3. Reforma Tributária: os Estados deveriam reformar o sistema tributário para diminuir os encargos das empresas privadas; 4. Liberalização financeira: facilitar a exploração financeira dos países ricos sobre a região; 5. Regime cambial: capazes de estimular exportações e desestimular importações; 6. Liberalização Comercial: os governos deveriam diminuir o protecionismo nacional para poder atrair os investimentos estrangeiros; 7. Investimento direto estrangeiro: diminuir barreiras tarifárias para disputar investimentos dos países desenvolvidos; 8. Privatização: privatizar as empresas estatais nas áreas comerciais e infraestrutura, assim garantiria a participação da iniciativa privada em todos os setores; 9. Desregulação: desregular a economia e as leis trabalhistas, deixando para o mercado se autorregular e 10. Propriedade Intelectual: restrições de transferências de tecnologias das empresas.

De certa forma, o Consenso de Washington defendia a diminuição dos Estados na regulação da economia e o ingresso dos países no livre mercado global. Para tanto, recomendava-se abandonar as políticas de empresas estatais e a diminuição da oferta de serviços públicos como saúde, previdência e educação.

Aproximadamente um ano após o encontro na capital dos EUA, o Brasil passou a ser governado por um presidente neoliberal, Fernando Collor de Mello, que desde o início do seu governo começou a pôr em práticas as orientações do Consenso de Washington, as quais foram aprofundadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Portanto, a década de 1990 foi o período da implementação das reformas estruturais, conforme tratado no capítulo anterior. O Governo federal e governos os estaduais privatizaram as empresas estatais como os bancos estaduais, companhia elétricas, telefônicas, saneamento básico, rodovias, ferrovias, portos, aeroportos, empresas de mineração e combustível. Além do processo de terceirização de serviços públicos e estatais.

O Consenso de Washington não tratou de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque poderiam ser discutidas em outros momentos pelos governos e economistas, mas porque as reformas sociais e suas políticas seriam decorrências naturais da liberalização econômica. Ou seja, deveriam emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura “num mercado inteiramente autorregulável, sem qualquer rigidez,

tanto no que se refere aos bens, quanto ao que se refere ao trabalho” (BATISTA JR. 2009, p. 123-124). É a partir dessas recomendações, oriundas do Consenso de Washington e com o objetivo de reestruturar o capitalismo, que o Banco Mundial atuará como seu representante nos países periféricos e disseminará as suas concepções em busca de concretizar a hegemonia imperialista.

3.2 PANTAGRUELISMO ECONÔMICO E POLÍTICO: O BANCO MUNDIAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

O Banco Mundial exerce, na atualidade, grande domínio na implantação das políticas imperialistas, denominadas como neoliberais. Esta influência vai além das questões financeiras, pois, pressiona as nações também pelas vias políticas, ideológicas e sociais. É um dos organismos do imperialismo que tem como função ordenar as desigualdades econômicas entre os países e utiliza-se do seu poderio financeiro para exercer imposições e sanções sobre as nações do capitalismo periférico. O Banco Mundial assim como Pantagruel⁹⁰, personagem de Rabelais, é um gigante glutão, com sede e apetite voraz. No caso do Banco Mundial, a personificação da sede apresenta-se sob o signo da ganância tanto financeira quanto em arbitrar e convencer os indivíduos nas regiões que controla.

A instituição responsável pelos empréstimos financeiros aos países é o BIRD. Essa instituição nasceu na Conferência de Bretton Woods, em 1944, juntamente com o FMI e o Banco Mundial. O dinheiro que é emprestado pelo BIRD tem origem nas participações dos países que utilizam os recursos e, principalmente, da venda de títulos nos mercados privados internacionais, ou seja, advém dos exploradores financeiros. No sistema do Banco Mundial, o BIRD tem a função de levar o desenvolvimento econômico e social aos países. Uma das pré-condições para um país se tornar membro do BIRD é vincular-se ao FMI. Os empréstimos do BIRD ocorrem somente para os governos e instituições públicas com juros próximos aos do mercado financeiro internacional (PEREIRA, 2010).

⁹⁰ Em 1532, François Rabelais publica uma narrativa, de sua autoria, baseada em outro livro da cultura popular: As Grandes e inestimáveis crônicas do grande e enorme gigante Gargântua, das quais foram vendidos mais exemplares em dois meses do que serão compradas bíblias em nove anos. Com base nessa história, Rabelais focaliza a vida e as aventuras de um suposto filho do já então conhecido gigante Gargântua. A esse filho, batiza-o com um nome tirado de um diabrete das peças de mistérios e que representava a personificação da sede: Pantagruel (RABELAIS, François. O terceiro livro e ditos heróicos do bom Pantagruel. Trad. Élide Valarani Oliver. Campinas: Editora da Unicamp, 2006).

O Instituto do Banco Mundial tem a função de propagar a ideologia do BM. Pereira (2014 b) explica que o IBM tem o papel intelectual do Banco como organizador e disseminador de determinadas visões sobre economia internacional, políticas de desenvolvimento e gestão pública. Foi criado em 1955 com o nome de Instituto de Desenvolvimento Econômico com suporte financeiro e político das fundações Rockefeller e Ford e no ano 2000 passou a ser chamado de Instituto do Banco Mundial, como não poderia ser diferente, também está situado na capital dos EUA.

Desde sua fundação, o IBM teve como objetivo formar e treinar quadros políticos e técnicos locais para atuarem nas execuções de projetos e programas do banco nos países periféricos. A ênfase era na política macroeconômica e na reforma institucional, a qual também fez parte das atividades de formação de gestores públicos. “A partir de 1983, o número de cursos, oficinas e encontros voltados a tais finalidades ganhou fôlego” (PEREIRA, 2013, p. 369). Em 1983, no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, a gestão pública ganhou uma atenção especial. O direcionamento era convencer os governos da necessidade de realizar o ajuste fiscal. O ajuste fiscal envolve cortes de gastos públicos, subcontratações de empresas privadas, incentivos à participação da iniciativa privada na prestação de serviços básicos e privatização das empresas estatais consideradas ineficientes (PEREIRA, 2013), conforme abordou-se no segundo capítulo.

Nas primeiras décadas do instituto os cursos oferecidos eram pagos pelos próprios governos. Depois de formados, os quadros de intelectuais eram alocados em posições iguais ou superiores a sua formação em Washington. Dessa forma, muitos assumiam cargos de primeiro escalão em seus países de origem. Nos anos 1990 o instituto intensifica sua clientela, além de funcionários governamentais e do Banco Mundial, são chamados inúmeros outros setores profissionais desde ativistas de ONGs, jornalistas, até professores e estudantes secundaristas. Nesse momento, o instituto já dispunha de recursos próprios direcionados para bancar bolsas de estudos a este novo público. Parte do financiamento do IBM é realizado pelo próprio BIRD, o restante advém de doações de organismos multilaterais, bilaterais, empresas privadas, setores públicos e de algumas fundações (FERREIRA, 2010).

A tarefa do IBM é difundir as ideias predominantes do mercado, principalmente as neoliberais e formar os intelectuais orgânicos ao capital para atuarem formalmente e informalmente na periferia do capitalismo, na gerência

financeira e na propagação do pensamento das classes dominantes. Desse modo, pode-se inferir que o Banco Mundial, além de ser o Senhor financeiro do mundo, também arbitra e busca convencer os indivíduos nas regiões que controla.

Teoricamente, o Banco Mundial tem como objetivo atender os problemas pertinentes aos endividamentos, balanças e pagamentos dos países associados. Essa instituição financeira teria a responsabilidade de financiar projetos de desenvolvimento econômico dos países pobres como infraestrutura, saúde, saneamento, moradias, dentre outros. Porém, para que as nações tenham o direito de acesso aos financiamentos, precisam se enquadrar nos ajustes administrativos e econômicos impostos pelo organismo.

Os organismos financeiros internacionais, como o BM e o FMI, compartilham a preocupação sobre os efeitos políticos de seus programas de “ajuste e mudança estrutural”, e também eles inovaram seu discurso, procurando justificar as privatizações e a retração estatal na esfera do bem-estar social como o melhor caminho de se alcançar maior equidade, já que ao poupar recursos dos programas universais, o Estado pode usá-los para subsidiar os pobres com programas sociais básicos (LAURELL, 2002, p. 173).

Ora, um organismo financeiro internacional que justifica sua criação com discursos em torno da amenização das desigualdades sociais e do financiamento do desenvolvimento nas regiões mais empobrecidas, contém uma contradição em sua própria origem. Como um instrumento do sistema financeiro poderá contrariar seus financiadores? Lênin critica os defensores do imperialismo que acreditavam que a “[...] supremacia do capital financeiro atenuaria as desigualdades e as contradições da economia mundial quando, na realidade, as reforça” (LÊNIN, 1979, p. 93).

Ao tornar-se uma das fontes de empréstimos aos países periféricos, o BM exige contrapartidas nas políticas econômicas das nações financiadas como as privatizações das empresas estatais, abertura dos mercados para o comércio globalizado, interferências nas políticas públicas, nas quais as verbas serão aplicadas. O Banco Mundial tem como encargo organizar o capital financeiro para parasitar a população mundial. Como descreve Lênin há mais de 100 anos:

A exportação de capitais, uma das bases econômicas essenciais do imperialismo, aumenta também o alheamento total, perante a produção, da camada dos rentistas e dá à totalidade dos países, que vivem da exploração do trabalho de alguns países e das colônias do ultramar, um cunho de parasitismo (LÊNIN, 1979, p. 99).

Apesar de todo o aparato financeiro, coercitivo e ideológico dos EUA esse arsenal ainda não é suficiente para controlar as crises e empobrecimento dos países sob a sua influência. Neves e Pronko (2008) asseveram que nos países periféricos, no final da década de 1960 e início de 1970, existiu um sentimento antiestadunidense o qual deflagrou inúmeros movimentos contestatórios, como por exemplo, a Revolução Cubana, a derrota dos EUA no Vietnã, os movimentos de maio de 1968, além da crise estrutural capitalista no início dos anos 1970. Esses fatores contribuíram com o aprofundamento das estratégias de controle hegemônico pelos EUA, conforme observado no capítulo dois desta pesquisa.

Assim, o departamento de Estado estadunidense diminuiu suas ações diretas e, por outro lado, fortaleceu as atuações dos organismos internacionais. Um dos mecanismos foi a atualização do FMI e BM, que assumem o protagonismo na manutenção e na consolidação das relações sociais capitalistas no mundo, voltando-se para as estratégias de busca pelo consenso mundial em torno das ideologias e práticas estadunidenses. De tal modo, sua intervenção está voltada para a política interna dos países considerados “em desenvolvimento” apoiando-se numa nova doutrina, baseada no binômio pobreza-segurança.

O binômio pobreza-segurança, embora continue a direcionar os projetos de desenvolvimento dessas agências até os nossos dias, foi adquirindo desde a crise da dívida externa em 1982 novos significados, decorrentes das metamorfoses de cada conjuntura econômica e político-ideológica. Seus empréstimos, que até então tiveram como garantia o cumprimento de metas macroeconômicos e setoriais traçadas em tais projetos para assegurar, em boa parte, a modernização capitalista dos tempos de ajuste estrutural com vistas a preparar seus países-membros para a participação cada vez mais orgânica no “mundo em transformação” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 95).

Com a crise capitalista do início da década de 1970 surgem várias revoltas nos países controlados pelo imperialismo. Quase todos os continentes passaram por revoluções de cunho socialista ou nacionalista, além de derrubadas de ditadores aliados aos EUA. A negação da hegemonia estadunidense era um fato que assustava o centro de inteligência daquele país. Leher (1999) avalia que esses fatores provocaram mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. “É neste contexto que Robert S. Mc Namara deixa o Departamento de Defesa para presidir o Banco Mundial. A partir deste novo quadro, a educação é cada vez mais bem situada na escala de prioridades do Banco” (LEHER, 1999, p. 21).

Assim, o Banco Mundial inicia uma etapa de busca pelo controle hegemônico no sentido gramsciano, conforme observou-se no capítulo dois. Nesse raciocínio, questiona-se as mudanças em torno dos propósitos da política educacional do Banco Mundial: “O que pretende o Banco Mundial ao determinar as diretrizes da política educacional dos países periféricos? O que faz o Banco para determinar essas diretrizes? Em que termos a ideologia da segurança está sendo transposta para estes países”? (LEHER, 1999, p. 21).

O Banco Mundial visa estabelecer as políticas determinadas pelos rentistas nos países dominados. No qual, além do controle econômico, também exerce controle ideológico, político e social nessas nações. “O Estado-rentista é um Estado de capitalismo parasitário, decomposto; e tal não pode deixar de ter influência sobre as condições sociais e políticas do país, em geral [...]” (LÊNIN, 1979, p. 101).

O Banco Mundial sofre influências cada vez maior do capital financeiro e, hoje, tem muito pouco a ver com a organização que foi criada em 1944 na Conferência de Bretton Woods. Nos anos 1980, com a crise do endividamento, a atuação do Banco Mundial alterou também outras agências de financiamentos. O Banco Mundial tornou-se estratégico na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento pela via dos programas de ajuste estrutural (SOARES, 2000). Naquela mesma década o BM passou, também, a controlar quase de forma unânime as políticas sociais e educacionais no mundo. Silva (2002, p. 46) afirma que a direção do Banco Mundial entende que [...] “os serviços públicos – saúde, educação e previdência – acrescidos do sistema de proteção social e de amparo ao trabalhador, foram os responsáveis pelo déficit público do Estado e passaram a asseverar sua transferência para as regras do mercado livre”.

O Banco Mundial e o FMI passam a intervir diretamente nas formulações das políticas econômicas e sociais dos países dependentes. Soares (2000) assevera que o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, determinando o processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos anos. O Banco Mundial sofre o controle dos países mais ricos, os quais determinam se os recursos serão aprovados ou vetados, logo, são as nações imperialistas que possuem o poder de decisão. Assim, para conseguir acesso aos financiamentos, os países dependentes ficam reféns das exigências do capital monopolista que controla os governos centrais. Todos os empréstimos devem ser acompanhados de garantias materiais dos países devedores. Desse modo, os

ajustes exigidos servem para dar continuidade a exploração do grande capital sobre os países dominados, não ao contrário, que seria o desenvolvimento autônomo destas nações.

O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras. A ideia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. Consequentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida (SOARES, 2000, p. 23).

O condicionamento do Banco Mundial, neste tipo de ajuste, serve para atender ao objetivo da burguesia monopolista de ampliar a acumulação de grandes capitais. Para tanto, necessita do desbloqueio dos capitais nacionais globalizando a economia mundial, tornando o mundo sem fronteiras para a exploração de maior quantidade possível de países. Sader (1999, p. 126) corrobora com essa questão quando afirma que essa dinâmica tem levado a uma concentração de poder sem paralelo na história da humanidade, numa espécie de um “governo mundial” centralizado no Banco Mundial, FMI, nos 7 países mais ricos e no tesouro estadunidense.

As deliberações do Banco Mundial sobre as nações dependentes estão baseadas em cinco eixos principais: 1) equilíbrio orçamentário, principalmente com cortes em gastos sociais; 2) abertura comercial, reduzir as taxações alfandegárias para importações e exportações; 3) liberalização financeira, eliminar os entraves que restringem a circulação do capital estrangeiro; 4) desregulamentação dos mercados internos, eliminar as intervenções do Estado; 5) privatização das empresas estatais e dos serviços públicos (SOARES, 2000, p. 23).

Essas medidas servem para asfixiar as economias já fragilizadas. O desenvolvimento industrial nos países subordinados depende dos incentivos estatais, tanto no setor estatal como no privado. O capital financeiro monopoliza quase todos os setores econômicos e impede o surgimento de novas empresas, pois, é somente com incentivos estatais que algumas companhias conseguem crescer e concorrer com os grupos monopolistas.

De acordo com o Banco Mundial, essas medidas seriam capazes de colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno

da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza (*trickle down effect*) (SOARES, 2000, p. 23).

A preocupação do BM com a pobreza mascara o seu real interesse, o controle da pobreza tem como objetivo evitar revoltas dos subalternos nos países periféricos. Em nenhum momento a preocupação com a pobreza perpassa a eliminação das desigualdades. Grande parcela das riquezas produzidas nos países periféricos são direcionadas às nações centrais do capitalismo. Dessa forma, o capital que sobra para as nações atrasadas nunca é suficiente para resolver seus problemas internos.

As imposições das agências imperialistas criaram a ilusão de que a liberalização econômica levaria ao desenvolvimento dos países empobrecidos, que o capital produtivo chegaria aquelas nações. O fato é que as relações de dependência não desaparecem, ao contrário, o imperialismo rejeita concorrências de novos países que possam atrapalhar o seu controle econômico sobre o mundo. Caso um país tente sair do ciclo, as forças imperialistas destroem esta nação usando inúmeros mecanismos, desde boicotes, sabotagens, bloqueios econômicos, subornos de agentes internos, invasões indiretas e diretas, entre outras formas.

Esse mecanismo de dominação, além de impedir novos concorrentes, consegue enfraquecer politicamente e economicamente os Estados nacionais. O poder centraliza-se em um grupo muito restrito de países e os conflitos e contradições tendem a aumentar. Dessa forma, os oligopólios sempre tiram proveitos, como afirma Sader (1999):

O enfraquecimento dos Estados nacionais se faz não em proveito da democracia mundial, mas em proveito dos monopólios que controlam o mercado mundial oligopolizado, através de sua manipulação do mercado e de uma espécie de governo mundial que opera através do Banco Mundial, do FMI, do G-7, da OMC. Este governo mundial decide indevidamente os destinos da humanidade, sem ter sido eleito, sem ter controle judicial, político ou qualquer outro sobre ele (SADER, 1999, p. 129).

O Banco Mundial converteu-se em instrumento de efetivação do imperialismo, configurado nas chamadas políticas neoliberais. Seus intelectuais orgânicos, entre eles, economistas e cientistas sociais realizam estudos de todas as formas para cimentar o modelo de organização do capital no senso comum da população mundial, inclusive naqueles que são afetados por suas políticas. Boron (2007, p. 95)

assegura que essa intelectualidade procura demonstrar uma aura de cientificidade tecnocrática para pressionar os governos dependentes. Assim, as instituições que surgiram em Bretton Woods exercem uma função ideológica que serve para:

a) converter ao neoliberalismo no seu senso comum não já de uma época mas de toda a humanidade, fora de qual só existe a loucura, o erro ou o mais obcecado dogmatismo, com o qual se coloca em mãos das classes dominantes uma poderosíssima ferramenta de controle político e social; b) converter ao capitalismo, na culminação da história humana, a “última” e mais elevada forma de organização econômica e social jamais conhecida na história (BORON, 2007, p. 95).

A grande diferença entre o liberalismo que organizou o capitalismo até as três primeiras décadas do século XX com o neoliberalismo, é a profundidade do controle do capital em praticamente todos os setores da vida do ser humano e na natureza. No liberalismo o Estado tinha um papel de proporcionar o desenvolvimento da infraestrutura para atender às necessidades do mercado, além de ser o responsável pelas políticas públicas. No neoliberalismo, poucas áreas estão fora do controle dos negócios capitalistas.

No setor social, o Banco Mundial atribui ênfase especial à educação, vista como instrumento de redução da pobreza e sobretudo como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Dessa forma, a educação serve como mecanismo basilar para um modelo de acúmulo de capital. O Banco Mundial entende que a educação tem como uma de suas funções resolver ou compensar o empobrecimento da população nos países que passaram pelos ajustes econômicos determinados pelo próprio BM e pelo FMI.

Todavia, as políticas de ajustes aumentam ainda mais os problemas próprios dos países periféricos. Silva (2002) entende que as políticas e as estratégias do Banco Mundial não melhoraram em nada a educação. Pelo contrário, criou uma exclusão educacional e social irreversíveis, pois, desrespeitam a realidade de cada país. Além disso, insistem em aplicar um sistema educacional baseado na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica. “Para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, composta de desigualdades sociais e econômicas, de contradições e de disparidades salariais, pretendem difundir a crença de que todos têm rendimentos e oportunidades iguais” (SILVA, 2002, p.91).

Na periferia do capitalismo as condições econômicas são muito baixas para atender à população de uma forma que todos consigam sobreviver de forma adequada, devido às dívidas e à saída de capitais. Os empregos e as possibilidades empreendedoras são insuficientes para atender a todos: a desigualdade social é uma realidade intrínseca a esses países. A maior tendência não é a distribuição, mas a monopolização dos capitais.

O conhecimento, oriundo da educação formal e proposto pelos organismos internacionais, deve ter como objetivo a manutenção do *status quo*. Assim, defendem um modelo de democracia que não venha, futuramente, ferir o projeto neoliberal. Pode-se, até mesmo, defender algumas bandeiras como a defesa das minorias, dos imigrantes e do meio ambiente, porém, no projeto de educação proposto pelos OI's, não há espaço para as ideias revolucionárias.

Os autores Mota Jr. e Maués (2014) consideram que o modelo de educação defendida pelo Banco Mundial objetiva a estabilidade política na medida em que defende oportunidades iguais a todos os cidadãos. Ao menos aparenta essa defesa, pois, diante das enormes desigualdades de renda e de acesso à educação na América Latina, o Banco considera que as políticas educacionais de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar revoltas e descontentamentos sociais. De certa forma, as medidas paliativas na educação e nos serviços sociais tornaria possível o apoio de uma parcela da sociedade para a realização das reformas sugeridas.

Em dois relatórios publicados no ano de 1999 (*Educational change in Latin American and the Caribbean* e *Education sector strategy*), o Banco Mundial reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política. Uma população educada, pela lógica do organismo, terá maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país e, como consequência, será mais capaz de fazer escolhas *corretas* e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral. Além disso, a educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1141).

Nesse sentido, essas organizações internacionais atacam a educação pública, voltada aos conhecimentos gerais e humanistas, com o objetivo de atender os interesses dos proprietários dos meios de produção. Por outro lado, a burguesia responsabiliza a população pela falta de educação adequada para atender os interesses do mercado. Com base nesse pressuposto, Santomé (2003, p. 30)

conclui que isso esclarece o motivo das organizações internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, etc., dedicarem inúmeras páginas de seus relatórios para frisar a imperiosa necessidade de reformar os sistemas educacionais para ajustá-los às necessidades econômicas e da produção capitalista.

O que realmente ocorre é que as grandes empresas multinacionais acabam se beneficiando da educação que forma mão-de-obra para o mercado. Desse modo, onde essas empresas se instalarem encontrarão indivíduos preparados para atender suas necessidades com relação a força de trabalho. Como constata Leher (1999):

Nesta “nova era”, conforme o editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, “o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores. Subjacente ao *glamour*, sobressai o caráter ideológico da formulação que sequer é inteiramente original. Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: “é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar”. A empresa precisa “utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários” que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital (LEHER, 1999, p. 25).

Nessa ótica, a burguesia entende que um operário melhor preparado, isto é, com conhecimento útil ao mercado, produzirá mais capital e a empresa terá mais lucros com esse trabalhador. Dessa forma, a valorização da educação tem um sentido de preparar o indivíduo como capital humano, quanto mais conhecimentos adaptados ao mercado ele tiver, maior será a possibilidade de conseguir emprego. A educação passou a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento econômico e social do indivíduo e dos países que conseguem altos índices educacionais, “comprovados” pelas melhores notas nas avaliações em larga escala no âmbito internacional.

De tal modo, pode-se entender a perspectiva economicista da função da educação, na visão de grande parte da burguesia. A educação tem que atender as novas exigências do capitalismo que são direcionadas para se aproveitar o máximo da força de trabalho. Conforme Mota Jr. e Maués (2014), os organismos internacionais defendem que o sistema educacional deve desempenhar três funções fundamentais: desenvolver as habilidades da força de trabalho para sustentar o aumento da economia; contribuir para a redução da pobreza e a desigualdade social

e, assim, oferecer oportunidades educacionais a todos; logo, o sistema deve voltar-se para a transformação de gastos na educação em resultados educacionais.

Os dois primeiros objetivos defendidos acima, pelo Banco Mundial, têm como fundamento a teoria do capital humano, a qual foi averiguada no segundo capítulo. Conforme observou-se, esta concebe o aumento de conhecimentos atrelado diretamente ao desenvolvimento econômico o que, conseqüentemente, levaria ao aumento da riqueza nacional e subjetiva.

Todavia, como estes objetivos estão vinculados com o imperialismo? As tentativas de convencimento para que a educação seja orientada pelas corporações imperialistas são inúmeras. A padronização dos processos educativos impede que haja autonomia das nações periféricas. Mesmo que muitos países resistam à imposição do capital, cujo intuito é restringir a educação somente para atender às necessidades do mercado de produção ou privatizar para entregar para as empresas privadas, há o problema da chantagem das organizações internacionais que obrigam a implantação de suas políticas em troca de seus empréstimos.

Nesse sentido, Silva (2002) considera que os projetos do BM têm o objetivo de intervenção sistemática e seus padrões de empréstimos e de juros condicionam os devedores a estudos preliminares e a resultados a serem alcançados. As operações deles são elaboradas para serem aplicadas de forma homogêneas em todos os países devedores para provocar incompatibilidades administrativas, jurídicas, partidárias e financeiras na sua implementação em sociedades com ampla concentração de renda e de poder, baixos orçamentos e elevados índices de pobreza e de miséria. “Mesmo assim, os governos nacionais fizeram mudanças constitucionais e jurídicas que pudessem facilitar o enquadramento às políticas e estratégias exigidas” (SILVA, 2002, p. 97).

Quanto ao processo de privatização, não está limitado somente às políticas locais dos países periféricos, mas na determinação das organizações imperialistas. Santomé explica que a privatização da educação ocorre da seguinte forma: “[...] os grandes promotores da privatização dos sistemas escolares, encontram-se nos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, que obrigam os países que precisam de seus empréstimos financeiros a adotarem a sua filosofia” (SANTOMÉ, 2003, p. 90).

Por ser uma instituição bancária a serviço do capital financeiro, sua preocupação com a educação não é no sentido de melhorar a sua qualidade para as

populações mais necessitadas, mas para que os investimentos no setor não prejudiquem o pagamento de seus devedores. Santomé (2003, p. 90) afirma que: “Talvez o Banco Mundial seja a instituição financeira mais preocupada com o que considera excesso de gastos públicos na educação, e, por isso, está obcecado com a sua redução”.

Os investimentos em educação pública são, para o Banco Mundial, considerados como gastos. Nesse sentido, a instituição financeira a serviço do imperialismo prevê que deve existir limitações nas obrigações do Estado no que tange ao ensino público. A obrigação pública para atender à educação deve-se circunscrever até o final do ensino fundamental.

No Documento Setorial sobre a Educação, de 1995, esse órgão já manifestava explicitamente que, entre as prioridades dos Governos, deveria estar a de reduzir o gasto público na área da educação, especialmente a partir das etapas seguintes ao Ensino Fundamental: “deve-se concentrar eficientemente o investimento público na educação básica e recorrer em maior medida ao financiamento familiar do ensino superior” (Banco Mundial, 1996, p. 99). A sua proposta é que as famílias e a iniciativa privada se encarreguem da educação a partir do Ensino Médio (SANTOMÉ, 2003, p. 90).

Apesar das mudanças propostas pelas organizações multilaterais sobre a obrigatoriedade do Estado em oferecer e financiar o Ensino Fundamental público, as recomendações quanto às outras etapas priorizam o setor privado. Quanto ao Ensino Superior, o organismo sugere que haja uma parceria entre as instituições privadas e o Estado para que sejam ofertadas bolsas de estudos destinadas a alunos com renda insuficiente ao pagamento das mensalidades.

O BM orienta os governos para que haja a redução dos gastos em educação pública. Silva (2002) explica que a instituição passou a elaborar documentos setoriais com definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado na educação. O Estado deve buscar o fortalecimento do setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação. “Nos documentos políticos elaborados para o setor educacional, tornou-se visível uma dupla tônica: uma, a contencionista-reformista; e, outra, compensatória-discrecionária” (SILVA, 2002, p.77).

O fortalecimento da educação no setor privado ocorre com o próprio dinheiro público. Os governos, com a desculpa da falta de vagas na rede pública, realizam convênios com escolas privadas para atender a demanda. Em vários países isso já

é uma realidade comum: o chamado sistema Voucher⁹¹, no Brasil muitos governos municipais utilizam o dinheiro do Fundeb para pagar convênios com escolas privadas. Ainda, tem a forma da isenção de impostos nos estabelecimentos de ensino de modelo filantrópicos, que deixam de contribuir para repassar bolsas aos estudantes, caso do Prouni⁹² e do sistema de financiamento público de crédito pelo Fies⁹³.

O Banco Mundial considera que as instituições privadas gerenciam melhor o dinheiro que o Estado. O problema da educação não seria a falta de financiamento, mas a má gestão dos recursos utilizados. Mota Júnior e Maués (2014) afirmam que além do banco defender que o país gasta muito com educação superior e que perde muitos recursos com a corrupção, também se alinhou ao setor privado para impedir que o Brasil gaste menos em educação em relação ao PIB no Plano Nacional de Educação quando estava sendo debatido no Congresso Nacional. O Ministério da Educação, no Brasil, com o apoio à coalizão público-privada “Educação para Todos” comprometeu-se a gastar no limite de 7% do PIB até 2015, proposta abaixo daquela exigida pelos líderes sindicais, professores (ANPED, ANPAE) e todos aqueles que defendiam uma meta de 10% do PIB.

A proposta do Banco Mundial é uma forma de terceirização da educação para empresários lucrarem com recursos públicos e com a exploração dos trabalhadores da educação. No setor privado, os planos de carreira dos professores são muito inferiores aos do ensino público, também não há concursos que possibilitam o profissional lutar por melhorias salariais e de trabalho, além da defesa do ensino de qualidade. O ensino privado mantém, na sua grande maioria, salários baixos e os professores recebem por horas trabalhadas, os quais possuem insegurança em

⁹¹ É um modelo neoliberal de terceirizar a educação, porém, financiada pelo Estado. Funciona da seguinte forma: o governo subsidia a educação por meio de um cheque escolar ou um cheque educação, na língua inglesa de origem é *voucher escolar*, para os responsáveis escolherem uma escola privada ao estudante. Essa proposta veio do neoliberal Milton Friedman e vem sendo implementada desde a década de 1990 nos países que foram adotando as políticas neoliberais. O autor entendia a educação como mais uma mercadoria e o consumidor teria o direito de escolher onde poderia investir, sem ter a obrigatoriedade de estudar em escolas estatais. Assim, o cheque escolar financia as escolas privadas com dinheiro estatal, valor que poderia ser utilizado para ampliar ou melhorar o sistema público de ensino.

⁹² O programa atende alunos oriundos de escolas públicas e disponibiliza bolsas de estudo integrais e parciais. Também garante cotas para estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiências físicas.

⁹³ O programa foi criado pelo MEC em 1999, tem como objetivo atender estudantes de baixa e média renda para estudarem em instituições de ensino superior privadas. Os juros são subsidiados pelas instituições financeiras estatais.

relação ao emprego. Esses fatores impedem a organização sindical dos professores na luta por melhores condições.

A saída apontada pelo BM é fazer mais e gastar menos. Um país que gasta menos em educação garante uma parcela do pagamento das dívidas ao sistema financeiro internacional. Mota Junior e Maués (2014) explicam que o BM busca substituir o financiamento pela ideia de racionalização financeira em termos de eficiência e eficácia na alocação de recursos. Tem como parâmetro de avaliação testes padronizados em larga escala com critérios de mercado e o apelo à parceria com o setor privado. Logo, o BM entende que a educação no Brasil deve voltar-se para o [...] “crescimento econômico e ao aumento da produtividade do trabalho, reafirmando os pressupostos da Teoria do Capital Humano como base para sua concepção de educação” (MOTA JR; MAUÉS, 2014, 1149).

Essa é a proposta do BM para a educação nos países periféricos e devedores: mesmo nas políticas públicas o Estado deve ser mínimo e máximo para o mercado. Silva (2002) elucida que esse organismo reconceituou as estratégias do desenvolvimento e da educação, considerando condições *sine qua non* para eliminar o atual modelo econômico excludente e hipertrofiante. Contudo, a educação deve ser direcionada à tecnologia e à capacitação para o mercado de trabalho. E para aumentar a racionalidade e competitividade dever-se-ia privatizar o ensino médio e superior.

Por conseguinte, o discurso do Banco Mundial concebe que a culpa pelo atraso dos países dominados está na baixa escolaridade da população e, de certa forma, justifica que o desenvolvimento das nações ricas é resultado dos investimentos na educação, de seus bons comportamentos morais, da gestão do dinheiro e do combate à corrupção. No entanto, escondem que seus desenvolvimentos estão relacionados às apropriações de capitais dos países atrasados devido as suas ações imperialistas, em alguns países isso ocorre há séculos. A educação de qualidade que os países imperialistas oferecem a sua população é resultado desse acúmulo de capital, não é ela a responsável pelo desenvolvimento, mas é resultado dele.

A pobreza, o desemprego e a desigualdade social podem ser amenizadas pela educação, mas não será a panaceia desses problemas. Todavia, a burguesia mundial apregoa que a solução para esses males é a educação básica e a formação profissional. Leher (1998) esclarece que o BM critica os países que não renovam

suas tecnologias, as quais ainda são do século XX, contudo, ataca as políticas universitárias públicas. O trabalho nos países periféricos está excluído do conhecimento científico avançado, está inserido numa subordinação para manter-se enquanto mercadoria de baixo valor agregado. Assim, sua inserção na economia mundial continua dependente, nunca se tornará autônoma do capitalismo central. Este é o resultado para os países que ficam submissos as orientações do BM. O país submetido às orientações do Banco deve abdicar da construção de um projeto de nação independente, de um sistema de ensino superior dotado de autonomia relativa frente ao Estado e às instituições privadas (LEHER, 1998, p. 27).

A política defendida pelo imperialismo consiste que as instituições de ensino superior realizem parcerias com as empresas privadas para desenvolver pesquisas, o problema é que o mercado só investe onde visualiza retorno financeiro e áreas de conhecimento, longe de seus interesses, não encontram financiamento algum. Além disso, as pesquisas ficam comprometidas, pois somente são direcionadas aos lucros capitalistas. Mota Jr. e Maués (2014, p. 1144) afirmam que “só no ensino superior, houve uma redução, entre 1989 e 2006, dos investimentos da União no setor como percentual do PIB, de 0,97% para 0,62%”.

No modelo defendido pelo Banco Mundial não ocorre o aumento dos investimentos quando surgem as parcerias, pois, o Estado retira sua parte do financiamento do ensino superior. Para que as imposições das organizações sejam colocadas em práticas, é necessário realizar um amplo processo de convencimento dos governos e das populações para as aceitarem. Aparenta como algo bom para todos. Desse modo, a ONU, a UNESCO e o Banco Mundial promovem, no início da década de 1990, um evento internacional, em Jomtien, para definir o quanto seria importante promover uma educação para todos.

Assim, a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien realizada na Tailândia, em 1990, representa o que a educação passou a desempenhar a partir de então. A Conferência Mundial de Educação Para Todos teve a participação de representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) e também contou com o apoio do Banco Mundial como co-patrocinador. Conforme Shiroma e Evangelista (2007), os países comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos (2000), fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.

No evento de Jomtien, definiu-se o papel do Estado e da iniciativa privada na nova organização da educação mundial. A desobrigatoriedade do Estado no atendimento à política pública de educação ganha termos mais engenhosos para camuflar a privatização. Dessa maneira, chamam de necessidades de fortalecimento das alianças entre os governos com os setores não governamentais, ou seja, com o setor privado. Mezarobba (2017, p. 26) explica que a Conferência de Jomtien justificou que não se pode cobrar do Estado todos os instrumentos necessários para a manutenção do sistema educacional, desse modo, abrem-se as portas das escolas para atrair a iniciativa privada de diversas formas. A preocupação de oferecer educação para toda população mundial estava atrelada ao fato de eximir o Estado de sua obrigatoriedade de oferta da educação e, dessa forma, passar para as mais diversas formas de privatização.

De acordo com o artigo 9º do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada pela Conferência de Jomtien em 1990, ressalta-se fortemente a ideia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no que tange ao provimento da educação.

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (UNESCO, 1998, p. 5).

Logo, ao lado do Estado outras organizações são chamadas para realizar a tarefa de prover as chamadas “necessidades básicas”, isso comprova que a Declaração de Jomtien ratifica as diretrizes traçadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Para essas organizações a educação é concebida como uma solução para o combate à pobreza e sua responsabilidade é da comunidade, da família e do Estado. Entre as concepções expressas nesses documentos e, que possuem relação entre si, está a necessidade da reforma do Estado e, posteriormente, da Educação, da descentralização, da privatização e da solidariedade (LARA, DIAS 2008, p. 4). Isto é, pode-se observar nessas recomendações dos organismos multilaterais muitas das ações que serão colocadas na ordem do dia e na pauta dos governos neoliberais.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1988, p. 06).

A participação do Estado, de acordo com a Declaração de Jomtien, diz respeito à divisão das responsabilidades de investimentos e manutenção entre a família e a comunidade. Porém, no que tange às políticas educacionais, a partir da década de 1990, as estratégias serão centralizadas e verificadas pelo governo por meio de variadas formas de provas aplicadas nas escolas públicas de todo o Brasil. Ao longo da década de 1990, a UNESCO coordenou e realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa para desencadear ações para a consolidação das políticas educacionais. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) é o caso da implantação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão). Os resultados obtidos, por sua vez, servem aos interesses do governo para garantir investimentos e empréstimos dos organismos internacionais e também para questionar o sistema público de educação, comparando-o com o sistema privado.

No que tange às “necessidades básicas”, são definidas segundo a Conferência de Educação para Todos como aquelas que possuem um sentido muito amplo, incluindo nesse conceito conhecimentos destrezas e valores indispensáveis para sobreviver, participar e exercer plenamente a cidadania, desenvolver as próprias capacidades, estar informado e capacitado para tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo dentro de um marco de educação e aprendizagem permanentes (TORRES, 2001, p. 40).

Por outro lado, conforme Rabelo (2015), fica claro que a Declaração define como conteúdos, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais os saberes atitudinais, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, pois, os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano. A

declaração recomenda a aplicação dos métodos ativos que, de certa forma, reeditam as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação às necessidades do mercado.

À vista disso, as medidas recomendadas pela Declaração de Jomtien são tomadas como neutras, não consideram as desigualdades sociais e muito menos abordam a luta de classes. Porém, satisfazem os interesses das grandes corporações internacionais, orientando as políticas públicas dos Estados, os quais possuem uma economia dependente do grande capital, capitaneado pelas organizações internacionais.

As políticas educacionais comandadas pelo Banco Mundial não respeitam, assim, as demandas da sociedade nos países onde serão implementadas. Ele entende como gastos o que se refere às políticas sociais, não investimentos; exige dados quantitativos e ignora os qualitativos, exige posicionamento político dos governos e, conforme Silva (2002), desconsidera as políticas concebidas nas discussões coletivas das entidades, associações e confederações e que são demandadas pelas necessidades históricas, culturais e sociais. "As políticas formuladas pelas entidades, organizações e associações são resultantes das demandas coletivas e públicas e originam-se das realidades locais, dentro de seus limites e possibilidades" (SILVA, 2002, p.157).

Apesar do Banco Mundial realizar um discurso de combate à pobreza e desigualdades, ao analfabetismo, à defesa de grupos minoritários, por outro lado, também defende a retirada do Estado, no que tange às políticas públicas, transferindo-as para o setor privado. Ao fazer apologia ao âmbito privado, o BM endossa a importância do mercado, o qual é controlado pelos monopólios internacionais e pelo sistema financeiro.

Logo, o BM atua tanto na defesa do mercado quanto pela conservação da hegemonia estadunidense. Longe de abordar teorias da conspiração, o que se preconiza nesta pesquisa é a relação concreta entre o BM e a manutenção da hegemonia dos EUA. A hegemonia é entendida tanto como coerção e consentimento, na perspectiva gramsciana, quanto pela concepção de Arrighi (1996), o qual sustenta que ela é a articulação de uma visão de mundo de um determinado país em seu sistema de nações, quando esse consegue articular um discurso que, embora interesse fundamentalmente a si mesmo, possa ser entendido pelo conjunto de nações do sistema como interessando a todos. Quanto à relação

entre o BM e os EUA, pode ser compreendida, segundo Pereira (2018), pelo estudo da história da estruturação da instituição.

Também, é pertinente salientar que Banco Mundial integra a infraestrutura de poder global dos Estados Unidos. Conforme Pereira (2018), do ponto de vista político e financeiro, os Estados Unidos sempre foram o maior acionista e o mais influente da instituição. As relações com os Estados Unidos foram decisivas para o crescimento e a configuração geral das políticas e práticas do Banco Mundial. Em troca, os Estados Unidos se beneficiaram largamente da ação do Banco Mundial em termos econômicos e políticos, mais do que qualquer outro acionista, tanto em curtos como em longos prazos. Isso não quer dizer que o Banco Mundial seja um mero instrumento passivo dos Estados Unidos; como uma burocracia complexa, ele tem interesses organizativos próprios e meios para amortecer as injunções deles. “No fim, porém, os Estados Unidos podem usar o seu poder formal de voto e a sua alavancagem financeira para determinar a trajetória geral da instituição” (PEREIRA, 2018, p. 01).

Até a década de 1960, a política de Washington para o Banco Mundial havia sido definida pelo jogo de poder discreto entre o Tesouro e o Departamento de Estado. Nos anos 1980, o ativismo parlamentar criou oportunidades para que grupos políticos e organizações não governamentais (ONGs) agissem dentro do Legislativo, com o objetivo de pautar as ações do Banco Mundial em matéria social e ambiental. Desde então, o Congresso passou a ser alvo de *lobbies* e campanhas públicas voltados para influenciar a política dos Estados Unidos para o Banco Mundial. Isso transformou o Congresso americano no único parlamento cujos trâmites têm peso sobre as pautas e a forma de atuação do Banco Mundial, o que, paradoxalmente, reforça o peso dos Estados Unidos na organização (PEREIRA, 2018).

Ademais, o BM é uma instituição financeira e isto o distingue das agências especializadas da Organização das Nações Unidas que carecem de autonomia e estabilidade financeira. O Banco Mundial tem dinheiro e isto potencializa a sua capacidade de indução política, com frequência irrompendo à frente da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em educação, da OMS (Organização Mundial da Saúde) em saúde, da FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura) em desenvolvimento rural etc.

É nesse sentido que o autor João Márcio Mendes Pereira (2018) destaca que o Banco Mundial não é um mero prestador de recursos, mas sim uma organização de cunho político, intelectual e financeiro, a qual combina a concessão de empréstimos com assistência técnica para a definição e desenho de políticas públicas, produção intelectual abundante e influente e liderança em políticas globais de desenvolvimento. “Não por acaso o Banco Mundial é enorme, com mais de 12 mil funcionários, muito maior do que as demais organizações multilaterais” (PEREIRA, 2018, p. 02). O Banco Mundial, assim como Pantagruel, personagem de Rabelais citado no início desta seção, é um gigante guloso e insaciável; sua voracidade consubstancia-se no desejo descomedido de poder, tanto poder financeiro como pela ânsia de conduzir ideias e prescrições sobre como pensar e o que fazer, sobretudo nos países em desenvolvimento (desigual e combinado).

3.3 O “MODERNO PRÍNCIPE” E SUAS RECOMENDAÇÕES PARA O “AJUSTE JUSTO” NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Retoma-se nesta pesquisa a definição presente em Gramsci (2002, p. 16), segundo a qual “o Moderno Príncipe”, não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, mas só pode ser um organismo. Logo, para Gramsci, esse organismo, o qual concretiza uma vontade popular, realizava-se no partido político da classe trabalhadora com o objetivo de alcançar um “nível mais elevado de civilização”, isto é, para realizar a contra-hegemonia. Todavia, neste trabalho, utilizar-se-á o termo “Moderno Príncipe” como referência aos organismos internacionais, os quais visam concretizar a hegemonia da classe dominante, rentista e parasitária, principalmente, aquela materializada nos interesses dos EUA.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o “Moderno Príncipe”, na atualidade, consubstancia-se no Banco Mundial, o qual contribui de forma significativa na defensiva dos interesses da burguesia imperialista. De tal modo, corporificou em suas recomendações, aos países latino americanos, a doutrina do neoliberalismo orientadas desde o Consenso de Washington. Os reajustes estruturais retiram a autonomia política e legal dessas nações. O “Moderno Príncipe” tem o poder de gerenciar o capitalismo mundial, é o representante dos interesses do imperialismo e uma força que submete os países atrasados à sua vontade, isso ocorre por meio de

cooptações, chantagens, falsas promessas, convencimentos e pelas coerções militares e afins.

O Brasil é um país fundamental na relação imperialista, contém grande quantidade de recursos naturais, principalmente água doce, vegetais e minerais e possui uma das maiores áreas agriculturáveis do mundo, além de amplo exército industrial de reserva⁹⁴. Ainda, possui o maior parque industrial da América Latina e um dos maiores do globo. Por muitas décadas o Brasil tentou desenvolver certa autonomia diante das forças imperialistas, porém, não conseguiu resistir às pressões impostas. Os últimos governos cederam às determinações do BM e do FMI e tornaram-se [...] “presos numa armadilha de empréstimos externos, de juros elevados e de crescimento da dívida externa e da dívida pública interna dos estados, foram distanciando-se cada vez mais das demandas internas” (SILVA, 2002, p. 38).

Assim, o país caiu num ciclo negativo, com endividamento interno e externo, devido às orientações desses organismos. Os países que aceitaram a cartilha neoliberal acreditavam que teriam desenvolvimento econômico, aqueles reticentes não receberam os empréstimos. Os países que resistiram sofreram várias formas de pressões, golpes de Estado, bloqueios econômicos, ameaças militares, invasões e muitas outras formas de subjugação. Como afirma Silva (2002):

As relações do governo brasileiro com os gestores do Banco Mundial têm sido conflituosas, hierárquicas e quase sempre de subordinação, desde 1946, quando teve aprovado seu primeiro empréstimo, no valor de 75 milhões de dólares. Nas duas últimas décadas, foram aprovados empréstimos destinados ao ensino fundamental e às regiões sul, sudeste, nordeste e centro-oeste. Esses financiamentos auxiliaram os governos estaduais e municipais no ajustamento e direcionamento dos rumos da educação básica pública dentro da ordem capitalista instituída com a legitimação dos instrumentos jurídicos, constitucionais e institucionais (SILVA, 2002, p. 47-48).

Salientou-se no primeiro capítulo que a política no Brasil, na maioria das vezes, esteve permeada por elementos dúbios, ora circulava entre as políticas nacionalistas-estatais, ora entre as liberais, o que variava conforme o setor da sociedade. A Constituição de 1988 compeliu o Estado a participar de forma mais ampla nas políticas públicas, comparada a qualquer outro período histórico. Logo, a

⁹⁴ O termo “exército industrial de reserva” refere-se à concepção de Marx (2006), o qual afirma que “Mas a verdade é que a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (MARX, 2011, p. 733).

adesão do Brasil às políticas neoliberais encontrou nos governos dos períodos de 1990 a 2002 a base para o processo de ajuste e implementação do neoliberalismo nas políticas sociais. Isso porque atuaram de forma determinante na alteração da Constituição Federal de 1988, por meio de emendas e leis infraconstitucionais, além de medidas provisórias. “Portanto, ao subscrever os acordos internacionais com o FMI e o Banco Mundial, exigiu-se que o governo, no plano interno, institísse preceitos jurídicos e normativos que reconfigurassem a ordem econômica e social do país” (SILVA, 2005, p. 257).

Nesse contexto, uma parcela da burguesia nacional percebeu que também poderia lucrar com a total liberalização econômica, dessa forma, diminuiu a sua resistência, a qual havia perdurado até o final dos anos de 1980 quando existia uma preocupação com a proteção da produção e do patrimônio interno. O estímulo externo ajudou no processo de cooptação de uma parcela deles, principalmente, aqueles ligados ao mercado financeiro, que obteve maiores chances de lucrar com o neoliberalismo. Como constata Silva (2005, p. 258) “essas instituições financeiras internacionais desempenharam funções centrais na promoção e estimulação das políticas de privatização, tanto no campo econômico, quanto no campo social, com a anuência dos governos nacionais”.

A educação tornou-se uma área fundamental de financiamento e controle do Banco Mundial à medida que aumentaram os investimentos do Estado nessa política pública. Muitos governos buscaram empréstimos no BM para honrar a legislação no que competia às políticas educacionais. As políticas e estratégias do Banco Mundial para a educação pública brasileira, entre 1985 e 1996, delineavam com consistência os meios para a transferência desse serviço público para ser redefinido segundo as leis do mercado. Os governos desse período começaram a aceitar as medidas para a contenção de gastos públicos, as medidas do ajuste fiscal e a promoção de reformas educacionais em todos os níveis, visando ao autofinanciamento do ensino médio e superior. O controle do Banco sobre o funcionamento da educação passa a ser feito por avaliações em larga escala. Também orienta a redução de investimentos públicos na educação, o que se agrava no decorrer do tempo, “[...] fortalece-se os vínculos entre a educação e o trabalho de modo que atenda às necessidades do livre mercado e a estimulação à competitividade e à produtividade nos serviços públicos” (SILVA, 2002, p.154).

As reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, vêm impactando na formação intelectual dos países da América Latina há cerca de duas décadas. Essas reformas, segundo Mota Jr. e Maués (2014) foram reguladas em três pilares: na gestão local, no financiamento *per capita* e na avaliação sistêmica. E esse controle levou a educação brasileira a se enquadrar nas determinações do Consenso de Washington e na consolidação do neoliberalismo neste setor social.

Essa política educacional não resolverá o problema da desigualdade nos países periféricos, na verdade, acentuará as diferenças de classe. Retirá dinheiro de uma parte da população, diminuindo sua renda, desviará os recursos do Estado para o sistema financeiro e a desigualdade se consolidará, tanto a interna, entre as classes, quanto a externa, entre os países centrais e os países periféricos do capitalismo. As políticas educacionais, emanadas das recomendações do Banco Mundial, reduzem o direito à educação pública apenas ao ensino fundamental; quanto a formação de professores, há um treinamento à distância ou em serviço privado.

As afinidades com o Banco Mundial intensificaram-se durante o governo de Fernando Collor de Mello, no período em que se iniciou os ajustes estruturais neoliberais, conforme abordado no primeiro capítulo desta pesquisa. Os empréstimos para a educação no período de 1987-1994 passaram de 2% para 29%. Silva (2002) esclarece que a quantidade de projetos aprovados e o montante de dólares emprestados estão articulados com a capacidade dos diversos níveis de governo de cortarem os gastos públicos, com o barateamento dos custos sociais, autofinanciamento do ensino médio e superior e retração do Estado no setor social. Não há preocupação em solucionar as defasagens educacionais brasileiras. O argumento em defesa do financiamento somente do ensino fundamental é uma forma de amenizar a defasagem nesse nível, de contornar os níveis tão inferiores em comparação com o restante dos países que, em muitos casos, mesmo sendo mais pobres, possuem coeficientes educacionais superiores. O Banco Mundial impôs condições rígidas ao Brasil para novos empréstimos ao setor educacional, “[...] 2%, entre 1987-1990, para 29% entre 1991-1994, com prioridade para a educação primária; de outro, as relações foram verticais e de anuência do governo federal e dos estaduais” (SILVA, 2002, p.106).

Pode-se asseverar que foi durante o governo de FHC que o Brasil abriu mão de uma educação autônoma para um projeto de nação e submeteu-se ao total controle do imperialismo. Nesse aspecto, houve a retirada da luta da nação pelo desenvolvimento científico e intelectual próprio, sem a dependência externa. O conhecimento elaborado cientificamente ficou restrito somente às áreas de avaliações do banco e a defesa do conhecimento integral foi substituída pelas demandas do mercado, justificado pelo discurso do desenvolvimento econômico, garantia de emprego e da diminuição da pobreza. Fenômenos que de fato não se concretizarão, pelo contrário, a tendência é de que se perpetuem.

No período do governo federal de FHC, a submissão às políticas do Banco Mundial no campo da educação podem ser encontrada no documento Planejamento Político-estratégico de maio de 1995. Para Silva (2005), o documento já sinalizava uma progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a conseqüente redução de sua função executiva. A autora lembra como adaptou-se a legislação às políticas neoliberais:

É exemplar o artigo 8º, §1º, da Lei n. 9.394/1996: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Há uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial (SILVA, 2005, p. 259-260).

Assim, o Estado submeteu-se às determinações dos organismos internacionais. Houve um alinhamento ideológico entre o MEC e o Banco Mundial e, nesse período, inclusive, os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, já haviam trabalhado em alguma das organizações internacionais. Mota Jr. e Maués (2014) salientam que muitos já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. Como por exemplo: “Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de FHC), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do

mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros” (MOTA JR. MAUÉS, 2014, p. 1139).

No decorrer da década de noventa a educação pública perdeu investimentos reais e as empresas privadas ocuparam os espaços nos quais o governo se omitira. Assim, os grupos privados fortaleceram-se neste setor, possibilitando o surgimento das grandes corporações educacionais nos diversos níveis de ensino, como será aprofundado no terceiro capítulo desta pesquisa. Além disso, como explica Silva (2005), os mandantes aperfeiçoaram novas formas de clientelismo, especialmente nas relações com as entidades privadas na educação: fundações, institutos de ensino, empresários de equipamentos e informática, editoras, empreiteiras, empresas de propaganda oficial e empresas do setor de alimentação escolar. “Portanto, a natureza do processo privatizador excludente não está fora do Estado, senão dentro de sua própria estrutura e nos acordos pactuados com as forças econômicas, político partidárias que o constituem historicamente” (SILVA, 2005, p. 260).

O novo formato de organização do sistema de ensino no Brasil dá ênfase a iniciativa privada, não só no processo direto de privatização dos diversos níveis de ensino, como também no que se refere à terceirização de atividades no próprio ensino público. De tal modo, a privatização da educação pode se expressar em duas formas: “uma, na redução e na realocação de recursos estatais para a educação básica e superior, e a outra, na destinação de recursos públicos para o setor privado, seja pela concessão de benefícios tributários, seja pela isenção de impostos” (SILVA, 2005, p. 260).

Para ordenar o processo de reforma do ensino público, nos países atrasados, o Banco Mundial estrutura três proposições fundamentais: ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. Mota Jr. e Maués (2014) explicam cada uma delas: A primeira é a ênfase na educação básica (para o banco ela é limitada à educação fundamental, inclusive, somente esta é obrigatória na Constituição Federal do Brasil), a qual tornou-se mais evidente a partir da criação do FUNDEF e com a lei nº 9424/96. O fundo contábil é formado por vários impostos e arrecadações com o objetivo de melhorar a remuneração dos professores do ensino fundamental público, estimular o trabalho em sala de aula e proporcionar a melhoria da qualidade do ensino. A legislação do FUNDEF foi revogada quando foi criado o FUNDEB pela Lei nº 11.494 em 20 de

junho de 2007. O fundo foi criado pelo governo Lula e teve como objetivo atender toda a educação básica.

A coluna estrutural da reforma é a descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros, o que significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos. Mota Jr. e Maués (2014) elucidam que isso funciona a partir de um sistema de avaliação definido externamente, que seria a terceira coluna estrutural. Dessa forma, o BM defende maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos com o voluntariado. Essas avaliações são centralizadas como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. A primeira avaliação surge em 1990, com o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 1998 e o ENC (Exame Nacional de Cursos) criado em 1995.

Há incentivos às parcerias público-privadas e/ou ao voluntariado, os quais financiariam as melhorias nos materiais e nos estabelecimentos de ensino. Esses argumentos são próprios da proposta neoliberal para a educação, os quais ganharam força depois do governo Collor de Mello e se intensificaram com o governo de FHC. Mota Jr. e Maués (2014) elucidam que a LDB n. 9394/96 já continha um caráter neoliberal, pois, trazia os aspectos da descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho. “Com essa mudança na concepção da lei, o controle passa a não ser mais exercido na base por intermédio do currículo mínimo, da carga horária específica, etc., mas na saída, mediante a avaliação” (MOTA JR. MAUÉS, 2014, p. 1139).

O aprofundamento das políticas neoliberais levou as conquistas populares a um retrocesso. Como observa Silva (2005), o caso da Organização Mundial do Comércio, que em reuniões sucessivas, propôs a inclusão da educação na lista de produtos comercializáveis e subordinados às leis e à normatização da própria instituição. Esta proposta da OMC transformou a educação em um serviço mercadológico dependente às leis do mercado internacional.

Dessa forma, observa-se que as privatizações não se limitam à redução da participação do Estado em setores produtivos e financeiros, mas, na sua [...]

“reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar comercialmente os serviços públicos. Esse posicionamento está expresso nas reformas de segunda geração definidas pelo Banco Mundial e membros do Instituto de Economia Internacional” (SILVA, 2005, p. 258).

As recomendações do BM para a educação brasileira ainda perduram e, de certo modo, estão muito mais agressivas. Essa afirmação é clarificada pela análise do documento “Um Ajuste Justo”, publicado pelo Banco Mundial em novembro de 2017, ou seja, durante o governo do Presidente Michel Temer, logo após o golpe de Estado de 2016. O documento tem como objetivo analisar os gastos públicos no Brasil, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal e consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores (BANCO MUNDIAL, 2017). Para justificar as políticas neoliberais é necessário atribuir uma aparência científica, assim, o BM elabora o referido documento.

O momento político, pós golpe de 2016, permitiu que os analistas do BM ficassem muito à vontade para atacar as políticas públicas conquistadas pelos governos anteriores. As determinações dos agentes financeiros aos governos brasileiros são de cortes nos gastos das políticas públicas, principalmente, na área de educação. As acusações partem da premissa de que o governo brasileiro gasta muito, mais do que pode e gasta mal. Druck, Filgueiras e Moreira (2017) asseveram que o documento faz coro com a onda reacionária e privatizante do Governo Temer, que criou a lei de congelamento das despesas públicas pelos próximos 20 anos, a liberação da terceirização para qualquer setor da atividade, “uma reforma trabalhista que retrocede os direitos e as relações trabalhistas para antes da Revolução de 1930, o desmonte da cadeia produtiva do petróleo, o esvaziamento do BNDES como banco de desenvolvimento etc.” (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 603).

Congruente com que se afirmou em vários momentos desta pesquisa, na história do Brasil, os governos pouco se preocuparam em desenvolver políticas públicas que, pelo menos, amenizassem o sofrimento dos subalternos. As políticas orientadas pela Constituição Federal de 1988 conduziram os últimos governos a resolver parcela da demanda reprimida por séculos. Entretanto, isto não é tolerado pelos organismos imperialistas, os quais apoiaram, mesmo que indiretamente, todo o processo que culminou com o golpe de 2016.

O Brasil, continuamente, permanece entre os países que menos investe em políticas públicas, dessa forma, cria-se um déficit neste setor que necessitaria de

investimentos muito mais elevados para majorar a qualidade de vida da classe trabalhadora. Mota Jr. e Maués (2014) consideram que as altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, a carência de qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a transição política instável dos anos 1980 para os anos 1990 obrigou o BM a aceitar as políticas e as reformas educacionais, de cunho mais progressista, que foram engendradas.

Porém, de acordo com o BM (2017, p. 07), ao longo das duas últimas décadas no Brasil, observou-se um consistente aumento dos gastos públicos, o que coloca em risco a sustentabilidade fiscal. Constata-se que a queda de arrecadação levou o país a uma profunda recessão e ao crescimento dos gastos tributários. Por isso, o BM propõe cortes de gastos públicos e, assim, será possível haver saldo suficiente para garantir o pagamento de seus credores. Marchand, Bairros e Amaral (2018) consideram que faz parte da prática do Banco Mundial a retórica em torno das questões sociais, contudo, esse discurso é embasado na relação, por exemplo, entre as melhorias na educação como se ela fosse a mola propulsora do desenvolvimento econômico do país. Porém, a justiça social e as melhorias na educação devem ocorrer com redução drástica de gastos, o que representa uma diminuição da capacidade de investimento dos governos a eles submetidos.

As conclusões e propostas do documento, como constatam Druck, Filgueiras e Moreira (2017), não decorrem de nenhum estudo sistemático, apenas cria-se argumentos e indicadores⁹⁵ para justificar uma convicção político-ideológica que “o Estado gasta muito, além do que seria necessário, e gasta de forma ineficiente” - bordão da direita e do capital financeiro repetido há muitos anos, independentemente de qualquer tipo de estudo” (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 621).

O ataque ao déficit fiscal atinge os setores mais hipossuficientes da sociedade, ou seja, ataca-se as políticas públicas dirigidas aos que mais necessitam

⁹⁵ Pereira (2018, p. 03) explica que, embora cultive a aparência de excelência técnica, essa pesquisa exposta no documento Ajuste Justo, de 2017, realizada pelo Banco Mundial, é altamente normativa, servindo para a instituição fazer proselitismo de sua agenda política. De fato, a atividade intelectual do Banco Mundial não se submete às regras do campo científico, regido pela revisão por pares e pela necessidade de se ter pluralidade de enfoques e visão ampla e balanceada das evidências. Além disso, a instituição há anos pratica um narcisismo agudo, respaldando as suas pesquisas em pesquisas do próprio Banco Mundial ou encomendadas por ele. Isso não apenas desencoraja o dissenso interno, como também a reflexividade crítica decorrente da liberdade inegociável para se questionar os pressupostos que dão fundamento à própria atividade científica.

de atendimentos do âmbito público. Seria necessário realizar uma reforma tributária que possibilitasse maior e melhor distribuição de renda no país. Druck, Filgueiras e Moreira (2017) consideram que os grandes capitalistas brasileiros não permitem que ocorra uma reforma tributária mais distributiva, usam o argumento de que os pequenos e médios empresários já contribuem com uma “elevada” carga tributária. Para os grandes capitalistas é melhor manter o sistema tributário como está, pois, assim não são atingidos pelos impostos. Além disso, existe uma enorme evasão fiscal pelo meio da sonegação, da sistemática da renúncia fiscal para os grandes grupos econômicos e de sucessivos perdões aos grandes sonegadores através do REFIS. “A resistência das classes abastadas da sociedade brasileira em pagar impostos é velha conhecida, fazendo parte da tradicional cesta de privilégios econômicos e sociais outorgados por elas a si mesmas” (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 609).

Ao invés de propor uma correção ao sistema tributário brasileiro, o BM defende o limite constitucional de gastos ou teto de gastos, o qual foi aprovado em dezembro de 2016. Sua implementação exige a redução dos gastos em cerca de 0,6% do PIB ao ano em relação à tendência atual durante a próxima década e durará 20 anos. “Isso corresponde a um corte cumulativo de quase 25% nas despesas primárias federais (em proporção do PIB), o que reduziria o orçamento federal (também proporcionalmente ao PIB) aos níveis do princípio da década de 2000 (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 8).

A lei é direcionada aos gastos federais, porém, mantém o pagamento de juros sobre as dívidas do Estado. A austeridade fiscal terá duração para os próximos 20 anos e impactará, significativamente, a área da educação e da saúde. Rossi e Dweck (2016) explicam que os orçamentos ficarão limitados a um teto definido pelo montante gasto no ano anterior, reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Os mesmos autores esclarecem que essa emenda constitucional atingirá os gastos de saúde e educação em proporção ao PIB, que tenderão a cair com a nova regra. “Nessa simulação, com o congelamento das despesas com saúde e educação, estas passarão de 4% do PIB em 2015 para 2,7% do PIB em 20 anos, quando a população brasileira será 10% maior” (ROSSI; DWECK, 2016, p. 4).

O relatório do BM não aponta nenhuma preocupação com as consequências do congelamento dos investimentos estatais, nem mesmo nas áreas sociais. Ainda,

ele afirma que a redução dos gastos não é a única estratégia para restaurar o equilíbrio fiscal, mas é uma condição necessária. Aponta outras alternativas, como por exemplo, aumentar suas receitas tributárias e reduzir os altos pagamentos de juros sobre sua dívida pública. Além disso, considera a [...] “possibilidade de aumentar a tributação dos grupos de alta renda (por exemplo, por meio de impostos sobre a renda, patrimônio ou ganhos de capital) e reduzir a dependência dos tributos indiretos, que sobrecarregam os mais pobres” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 8). Contudo, sua demagogia é rompida quando se observa a defesa no que se refere a reforma da previdência. O Banco Mundial (2017) alega que a reforma é necessária, pois, segundo a perspectiva deles, a previdência, da forma como está em 2017, beneficia apenas os mais ricos. No entanto, as mudanças propostas com a reforma da previdência atingem, de forma direta, apenas aos subalternos, o que levará, conseqüentemente, ao aumento da desigualdade no país.

Um dos grandes desejos da burguesia financeira mundial era ter acesso ao capital da Previdência Social brasileira, isto é, passar as centenas de bilhões para a iniciativa privada. Para criticar a reforma da previdência, Fineduca (2017) alerta que o relatório do BM, de 2017, não faz qualquer menção a respeito das enormes dívidas patronais para com a previdência. Também, omite as progressivas desonerações fiscais (para os grandes grupos econômicos) que atingiram 4,4% do PIB de 2013 a 2016. Na CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) do Senado Federal é possível observar que as dívidas com a previdência atingiriam R\$ 450 bilhões. O mesmo relatório faz menção a muitas incongruências nos dados governamentais e ao final afirma-se que a Previdência não é deficitária, sugerindo o aumento do teto dos benefícios dos atuais R\$ 5.500 para R\$ 9.370 (FINEDUCA, 2017, p. 3).

Isto posto, demonstra-se que a Previdência Social não é a causadora do déficit do tesouro brasileiro, o problema da previdência é o desejo da burguesia internacional de colocar as mãos nesse capital. Nesse mesmo sentido, outra recomendação feita pelo estudo do BM refere-se ao ataque aos salários dos servidores federais. Considera-se que estes são elevados e que deve haver equidade com os ganhos dos trabalhadores do setor privado. Além disso, afirma-se que 83% desses assalariados fazem parte do grupo dos mais ricos da população. O relatório recomenda, desse modo, a suspensão dos reajustes nas remunerações do funcionalismo, a curto prazo, e orienta que deve ser realizado um estudo para

encontrar um valor adequado de remuneração das diversas carreiras públicas (BANCO MUNDIAL, 2017, p.10).

O referido documento não especifica quem são esses servidores que fazem parte do grupo dos mais ricos do Brasil, isto é, trata a questão de forma genérica. Percebe-se que o ataque aos salários dos servidores federais terá como consequência a redução dos salários do grupo de trabalhadores com as menores rendas. Os setores com os maiores salários ficarão protegidos como o do judiciário, oficialidade militar, diplomacia, delegados federais, por exemplo.

Além dessas ofensivas, o relatório do BM busca obter ajustes financeiros na área da previdência social, saúde, assistência social, legislação trabalhista, entre outras. As direções apontadas seguem o mesmo formato: “fazer mais com menos”, ou seja, economizar e obter maiores resultados quantitativos, mesmo que isso não conduza às melhorias de fato para as necessidades reais da classe trabalhadora no Brasil. As reduções propostas pelo principal organismo financeiro internacional visam garantir o pagamento dos juros da Dívida Pública Federal.

Segundo a Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Economia, o endividamento interno e externo do Brasil em 2019 fechou em R\$ 4,249 trilhões. Com relação a 2018, houve um aumento de 9,59%, quando a dívida era de R\$ 3,877 trilhões (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Timóteo (2018) esclarece que, somente no que tange aos juros, em média o Tesouro Nacional do Brasil paga 1 bilhão ao dia. O próprio Tesouro Nacional calcula que o endividamento bruto atingiu um patamar de 77% do PIB, o que equivale R\$ 5.133 trilhões.

Ao observar-se os números da dívida brasileira pode-se entender a preocupação das agências financeiras internacionais em controlar os investimentos estatais brasileiros. Não é uma preocupação com o Brasil, mas com os credores. Caso a economia nacional chegue a um ponto de não conseguir economizar 1 bilhão de reais por dia, provocará uma crise no sistema financeiro internacional. O controle político também é importante, pois, um governo que não aceita pagar esses valores, que afetam a vida da maioria da população no Brasil, provocará enorme prejuízo aos monopólios. Porém, garantindo o pagamento aos banqueiros, sobram apenas migalhas para a classe trabalhadora.

A educação é um dos setores dos quais o relatório do Banco Mundial, de 2017, dedicou clara atenção, pois, é onde se direcionam a maior parte dos recursos arrecadados pelas tributações nos três níveis de governo. Isso quer dizer que uma

parcela do dinheiro que é utilizado para atender às demandas educacionais devem ser desviados para o pagamento dos juros das dívidas do Estado. O ataque proposto pelo Banco Mundial tornará a educação pública ainda mais precária, além de afetar os salários dos profissionais da área e provocar o desemprego desses servidores. O relatório inicia as suas recomendações para a educação da seguinte forma:

As despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local. Uma análise de eficiência intermunicipal demonstra que o desempenho atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio. Isso corresponde a uma economia de aproximadamente 1% do PIB. As baixas razões aluno/professor representam a principal causa de ineficiência (39% da ineficiência total). O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino. Embora a redução das ineficiências gere economias agregadas, a análise também demonstra que, para alguns municípios, grandes ganhos de qualidade poderiam ser atingidos com pequenos aumentos de gastos, ao passo que, em muitos outros, mais gastos simplesmente levariam a mais desperdício (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13, *grifos nossos*).

A LDB, Lei nº 9394/96 concede aos estados e municípios autonomia para organizar e distribuir as turmas e alunos de acordo com suas necessidades e demandas. Portanto, no Brasil não existe uma lei federal que limita a quantidade de alunos em sala de aula. Em média, pelas leis estaduais, é de 25 a 30 para os anos iniciais do fundamental, nos anos finais ficam entre 30 a 35 e no ensino médio entre 35 a 40 estudantes em cada turma. Entende-se que esses números já são elevados, mas a proposta do Banco Mundial visa elevar ainda mais essa quantidade, chegando a quase 50% de aumento. O aumento gerará a economia do dinheiro público, porém, afetará o desempenho e a aprendizagem, pois, a quantidade de alunos está ligada ao aproveitamento do ensino. Dessa forma, as salas ficarão superlotadas, o que levará ao aumento dos problemas de indisciplina e dificultará o trabalho dos professores e não será possível direcionar a atenção necessária para cada estudante, de modo individual.

O aumento de alunos por sala de aula eleva também o aumento de tarefas do professor que nela trabalha. Além disso, os profissionais são mal remunerados e

sofrem os maiores ataques das políticas neoliberais. Isso porque elas estão voltadas para eliminação dos concursos públicos de professores e funcionários das escolas públicas. As reformas podem gerar a supressão dos docentes que atuam diretamente com os discentes, certamente, caso as reformas se efetivem por completo, os professores podem ser substituídos pelo ensino à distância (EAD), principalmente, no ensino superior e na pós-graduação.

Essas práticas estão sendo implementadas aos poucos no ensino público e no privado, aproveitam-se dos avanços ocorridos na tecnologia, principalmente, na internet e nas redes sociais. Silva (2005) defende que existe uma perversidade na política de privatização no campo dos trabalhadores da educação pública, a qual efetiva-se pela ausência de concursos públicos para a contratação de servidores técnico-administrativos e docentes. A preferência é pela contratação temporária, com período limitado de contrato, além da completa ausência de plano de carreira e salário. Muitos estados contratam estes professores através de empresas terceirizadas, o que faz com que a renda desses trabalhadores diminua ainda mais, pois, uma parte de seus salários vai para o contratante, além disso, tem seus direitos trabalhistas e previdenciários reduzidos. O que o Estado precisa fazer é proporcionar condições profissionais adequadas aos professores, com uma devida valorização de carreira e salários.

Por conseguinte, afirma-se que o Banco Mundial defende o projeto neoliberal para a educação pública. Druck, Filgueiras e Moreira (2017) destacam que essa é a lógica empresarial privada que procura criar uma instabilidade e a rotatividade dos trabalhadores, através de contratos precários e provisórios, com baixo padrão salarial e desrespeito aos direitos trabalhistas. Um dos métodos é terceirizar serviços para empresas que contratam esses trabalhadores e vendem esses trabalhos para órgãos públicos. Os autores explicam que essa forma de trabalho ocorre de forma gradativa, reduzindo o funcionalismo público não só numericamente, mas redefinindo o seu lugar e a sua importância e desqualificando os trabalhadores.

O objetivo é mostrar que ele não é mais necessário, que pode ser descartado, superado, substituído, já que o discurso dominante insiste na suposta eficiência das instituições de natureza privada, mais flexíveis e ágeis, em contraposição ao padrão do serviço público brasileiro (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017 p. 628).

O relatório do Banco Mundial, de 2017, demonstra que não há nenhuma preocupação com a educação, mas apenas com os cortes de investimentos na seara pública. Os argumentos do referido relatório buscam enfatizar que os principais responsáveis pelos gastos na educação são os seus profissionais, principalmente, os professores. Uma das propostas do BM é aumentar o tempo dos professores nas atividades em sala de aula. Nesse caso, o ataque é a lei da hora atividade. “Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

A Lei nº 11.738/2008 estabelece que a jornada de trabalho do professor em sala de aula deve limitar-se a 2/3 da carga horária. O 1/3 está reservado para atividades extraclasse, ou seja, para estudos, planejamentos, preparações de aulas e correções de avaliações. Todavia, o Banco Mundial considera que o ideal é de 15% de hora atividade e 85% de trabalho em sala de aula. Ora, isso afetaria diretamente os profissionais da educação pública e a própria qualidade da educação, pois, o tempo de preparação de aulas ficaria reduzido, ainda haveria o aumento de trabalho direto com os alunos e o aumento do tempo de trabalho não remunerado, pois, parte do trabalho deverá ser feito fora da carga horária legal. Um problema que afeta, sobretudo, a saúde física, mental e a vida material dos professores.

Outro ataque contra os professores da educação pública é o direito às licenças especiais, as quais existem em muitos estados e visam conceder o direito de descanso há cada cinco anos de trabalho ou, ainda, há as licenças para tratamentos de saúde. O BM oferece inúmeras sugestões para eliminar esses direitos da legislação:

Também é necessário reduzir o absenteísmo entre os professores. As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, calor, estresse), mas também são causadas por leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis. Além disso, desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada. A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

Os ataques aos direitos dos trabalhadores estão interligados à eliminação dos concursos públicos nesta área. Dessa forma, os professores e outros funcionários das escolas públicas tornar-se-iam mais vulneráveis, principalmente, quando a estabilidade de emprego é retirada.

A Constituição Federal de 1988 dispõe que os municípios devem investir 25% de suas receitas para a educação. Esse direito constitucional torna-se um alvo do Banco Mundial, o qual recomenda a obrigatoriedade deve ser eliminada, pois, considera uma das principais causas da ineficiência de gastos de algumas prefeituras. O Banco Mundial (2017) assegura que os municípios mais ricos tendem a gastar mal, porque são menos eficientes que os municípios mais pobres, pois, gastam em itens que não são tão necessários para o aprendizado.

A obrigatoriedade de investimento dos municípios, de 25% de suas arrecadações, na educação é uma das conquistas da classe trabalhadora disposta na Constituição de 1988. Ao atacar essa conquista, ataca-se a própria classe trabalhadora. A recomendação mostra o desconhecimento do significado da vinculação de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o artigo 212 da Constituição Federal de 1988. Para o Banco Mundial é só desvincular as receitas (provavelmente, também as da saúde) e deixar que próprios gestores atendam às necessidades da população. “Desconhecendo também que nos períodos históricos em que não houve a vinculação constitucional (ditatoriais) os recursos para a educação tenderam a ser ainda mais escassos” (FINEDUCA, 2017, P. 3).

Ademais, o Banco Mundial assevera que o índice da população está diminuindo e, assim, não há necessidade de manter os mesmos níveis de investimentos do passado.

Isso é ainda mais preocupante dada a drástica transição demográfica pela qual o país está passando. Com a rápida queda da taxa de fertilidade para menos de 1.8, o número de alunos vem caindo rapidamente em muitos municípios, principalmente no Ensino Fundamental. Dado que essa queda do número de alunos não está necessariamente associada a uma queda das receitas correntes líquidas, isso implica que para cumprir a lei, muitos municípios são obrigados a gastar mais e mais por aluno, mesmo que esse gasto adicional não seja necessário. Se este gasto adicional por aluno não resulta em maior aprendizado, isso explicaria a maior ineficiência de municípios mais ricos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

Opera-se com uma falácia, a qual também é repetida, de modo constante, nos meios escolares e na mídia: de que o índice populacional está menor, por isso, os investimentos nessa área tendem a diminuir. Contudo, o índice populacional, no Brasil, não deixou de aumentar. A afirmação pode ser constatada por meio dos números do IBGE, o qual projeta que entre 2010 e 2020 houve um aumento de mais 20 milhões de habitantes (IBGE, 2020). Os municípios que possuem populações com índices menores são os mais pobres, oriundos das regiões com economia agrícola, que sofrem com o êxodo rural e a falta de emprego industrial. Nessa realidade, a sua população é obrigada a migrar para regiões industrializadas em busca de emprego. Dessa forma, os municípios pobres não possuem financiamento suficiente para atender as melhorias nas estruturas das escolas e para salários dignos dos educadores, já os municípios mais industrializados recebem os imigrantes, que necessitam de escolas e profissionais para atendê-los. No momento, não existem dados estatísticos que comprovem a regressão do índice populacional no Brasil. Isso poderá ocorrer daqui a três ou quatro décadas. Portanto, é extremamente insensato diminuir os investimentos em educação por meio dessa azáfama.

Ainda, conforme o relatório, o BM considera que, segundo as avaliações internacionais, o Brasil melhorou um pouco, porém, os índices são baixos em relação ao aumento de verbas que recebe. O Banco Mundial (2017) avalia que houve aumento do acesso, conclusão e aprendizagem no sistema educacional brasileiro nas duas últimas décadas, entretanto, desconsidera esses avanços e sustenta que a qualidade do ensino público brasileiro ainda é baixa. Indica que o Brasil obteve melhoras significativas na prova de matemática do PISA. A nota média brasileira passou de 68% para 79% na média da OCDE entre 2002 e 2012. Justifica que o Brasil gasta muito e gasta mal, quando compara os resultados com o ano de 2015, os quais caíram para 77% comparados ao nível de 2009. “Quando se controla pelo nível de gasto por aluno, os resultados do PISA ainda são decepcionantes” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124). As notas da prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno. “Países como a Colômbia e a Indonésia, por exemplo, atingiram pontuações semelhantes no PISA gastando bem menos por aluno. Já países como Chile, México e Turquia gastam valores similares ao Brasil e obtêm melhores resultados” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124).

As avaliações impostas pelos organismos internacionais desconsideram inúmeros fatores qualitativos quando mostram os resultados. Não levam em conta que o Brasil ainda está na primeira geração de cidadãos que tem acesso à educação, pois esse direito somente começou a ser efetivado na década de 1990, após a Constituição Federal de 1988. Outro fator, é a desigualdade social existente na sociedade brasileira, que dificulta a permanência e o interesse da população subalterna pelos estudos. Também, existem as escolas nas comunidades, nas quais, muitas vezes, são cercadas pela violência, tanto de traficantes quanto de policiais.

No que tange à formação dos professores, esta passa por mudanças que condizem com as orientações do Banco Mundial. Em grande medida está sendo realizada via EAD, muitas ocorrem desde a graduação. Os cursos de especialização seguem a mesma situação dos cursos presenciais. Da mesma forma, os cursos de extensão seguem as linhas do ensino à distância. Essa forma de ensino enfraquece a formação intelectual dos professores, porém, atende às exigências do mercado e, conseqüentemente, do Banco Mundial.

Os ataques aos financiamentos estatais são justificados pelo BM, o qual considera que os investimentos na educação pública brasileira são gastos. O mercado, quando convém, diferencia os termos “gastos” ou “investimentos”. Os governos nacionalistas de Lula e Dilma procuraram criar políticas que aumentassem os investimentos estatais na educação, a iniciativa não agradou ao Banco Mundial, conforme o disposto no relatório:

Em 2014, após uma década de rápido crescimento, as despesas com educação chegaram a 6% do PIB. Já em 2010, os gastos com educação no Brasil eram superiores à média dos países da OCDE (5,5%), do BRICS (5,1%) e da América Latina (4,6%). As despesas públicas com todos os níveis educacionais aumentaram a uma taxa real de 5,3% ao ano entre 2000 e 2014. O crescimento dos gastos ocorreu em todas as áreas, mas a educação infantil e o ensino médio observaram os índices de crescimento mais altos. O gasto por aluno cresceu ainda mais rapidamente (10,1% ao ano em termos reais), pois o número de estudantes nas escolas públicas de ensino fundamental e médio diminuiu na década de 2000 devido a mudanças demográficas e à migração para instituições privadas. Em relação ao PIB *per capita*, o gasto por aluno no ensino fundamental quase dobrou, passando de 11,9% do PIB *per capita* em 2002 para 21,8% em 2014 (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 122-123).

Para atacar os parques investimentos do Estado na educação pública, o BM afirma que o problema é a ineficiência das escolas. Utiliza-se desse argumento que

não possui nenhuma conexão com a realidade, pois, os recursos que as escolas recebem são muito baixos, insuficientes para atender às necessidades de manutenção dos prédios, equipamentos, materiais, os quais, além de serem direcionados pelos estados ainda passam por processos de licitações. Os dados comparativos distorcem a realidade desigual do país.

Os dados comparativos analisados por Amaral (2017) mostram que, de fato, o Brasil está entre os primeiros colocados em termos de valor aplicado em educação (US\$ 184,9 bilhões), o que equivale 6% do PIB (US\$ 3.081,0 bilhões). O que o BM esconde é que o Brasil tem um dos maiores números de matrículas na OCDE, só fica atrás dos EUA. Dessa forma, os investimentos brasileiros na educação ficam de forma *per capita* por aluno 3.347,41 o penúltimo mais baixo da organização. Perde para os demais países: Chile (4.325,39), Turquia (3.542,80), Polônia (6.563,45) e Grécia (5.577,75), ficando à frente, por muito pouco, apenas do México (US\$ 3.347,41).

Pode-se afirmar, portanto, que **“o Brasil não aplica um volume adequado de recursos financeiros em todos os níveis de seu sistema educacional, da Educação Infantil à Educação Superior”**. Por isso mesmo, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014- 2024 estabeleceu em sua Meta 20 que os valores financeiros aplicados em educação deveriam ser elevados até atingir o equivalente a 10% do PIB em 2024. Note-se que mesmo atingindo esse patamar em relação ao PIB o Brasil estará aplicando US\$/PPP 5.732,48 por estudante matriculado, o que ainda será um valor que não alcançará os patamares da grande maioria dos países membros da OCDE (AMARAL, 2017, p.10, grifos nossos).

O relatório do BM manipula as informações, não compara o tempo de investimento em educação entre os países ricos da OCDE e o Brasil. Na grande maioria dos países ricos da Europa a educação pública e obrigatória começou a existir depois da Segunda Guerra, enquanto no Brasil somente na década de noventa para o ensino fundamental e no final da década de 2000 para toda a educação básica. Além disso, o PIB per capita dos países imperialistas é muito superior que o PIB dos países periféricos, que precisam de uma quantidade superior para chegar a um nível próximo da população das nações centrais. O próprio UNICEF denuncia que os avanços que aconteceram na educação brasileira não chegaram a todos. Assevera que o percentual de estudantes nas escolas brasileira cresceu, porém, a exclusão escolar continua. “Em 2017, 1,9 milhão de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam fora da escola no Brasil. A exclusão afeta

principalmente as camadas mais vulneráveis da população, já privadas de outros direitos” (UNICEF-BRASIL, 2020).

Comparar o Brasil com países imperialistas é mascarar a realidade histórica de cada país. Os países ricos têm uma estrutura engendrada há décadas, prédios escolares, laboratórios de ciências e informática, refeitórios, cantinas, espaços de esportes e lazer que, na maioria das vezes, passam apenas por manutenções. No Brasil, em muitas regiões, até as estruturas precisam ser construídas, desse modo, os investimentos devem ser superiores aos dos países que já implantaram uma estrutura adequada. Marchand, Bairros e Amaral (2018) consideram ser preciso defender que as escolas tenham estruturas adequadas e com condições de oferecer uma educação condizente com este século. Precisam ter laboratórios de ciências e de informática, salas de cinema e vídeos, quadras de esportes, salas de artes, teatro, dança, bibliotecas, tabletes, oficinas diversas e inúmeras outras possibilidades.

Porém, a defesa da escola pública e dos investimentos pelo Estado não são contemplados pelo Banco Mundial. A seara da educação é compreendida como uma grande empresa, prestes a falir. Tanto é assim que, no Relatório de 2017, o BM desloca conceitos da área administrativa com o intuito de desmontar as necessidades pedagógicas.

Ademais, a ineficiência média aumentou de cerca de 45% em 2006 para 55% em 2012. Embora os gastos por aluno tenham aumentado, a maioria das escolas não conseguiu melhorar o desempenho, o que resultou em menor produtividade geral. A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes. Os 25% de escolas com o melhor desempenho são, na média, 20% mais eficientes que as escolas no segundo quartil. Embora os fatores que causam um melhor desempenho escolar sejam, em grande parte, idiossincráticos e estejam relacionados à gestão escolar, escolas maiores, escolas urbanas e escolas privadas tendem a apresentar resultados melhores de desempenho e, também, de eficiência (BANCO MUNDIAL, 2017, p.125).

O BM nivela todas as escolas públicas como se elas fizessem parte de uma única realidade. Existem escolas públicas que atendem a classe média, essas podem apresentar notas mais elevadas, por vários fatores como por exemplo: melhor condição social e econômica do estudante, arrecadações financeiras pela própria instituição de ensino, maior tempo para estudo e tantas outras vantagens. Em uma escola privada essas condições se elevam, o retorno na dedicação aos

estudos já está garantido para a grande maioria dos alunos. Contudo, as escolas públicas em regiões mais empobrecidas têm uma realidade completamente diferente porque existe a miséria, a fome, a falta de perspectiva com os estudos, o desemprego, a violência, a migração, enfim, são inúmeros fatores que dificultam o desempenho e a permanência no ambiente escolar.

Essa realidade também serve para explicar outro fator destacado pelo Banco Mundial: o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro, o qual reflete-se nas altas taxas de reprovação e evasão escolar. O documento afirma que mais de 35% dos alunos repetiram pelo menos um ano no ensino fundamental e médio, comparados a menos de 15% na OCDE. As taxas de evasão escolar também são altíssimas (26%) em comparação com a OCDE 4% (BANCO MUNDIAL, 2017). A comparação do Brasil com outros países não leva em conta toda a realidade brasileira: é um problema que está além dos muros escolares.

Os dados mostrados pelo banco não servem para explicar o verdadeiro problema da educação brasileira, mas para atacar a educação pública, principalmente, seus profissionais. Nessa linha, aproveita para criticar a atuação dos professores quando afirma que a razão aluno-professor no Brasil é relativamente baixa. Demonstra que a média alunos por professor está diminuindo porque o índice de alunos no ensino público está em queda. Em 2014, a razão aluno-professor era 23 no ensino fundamental I, e 19 no ensino fundamental II. Esses valores estão acima da média da OCDE 15 e 13, respectivamente (BANCO MUNDIAL, 2017).

Os dados são utilizados para justificar a necessidade de aumento da quantidade de alunos por turmas. No entanto, os números do Censo Escolar oscilam de ano para ano e de região para região. Depende do fluxo migratório e das condições financeiras da população. Períodos em que há certa melhoria econômica, muitas famílias tendem a procurar uma escola particular para seus filhos, devido à sua condição financeira. Por outro lado, nos períodos de crise econômica, as mesmas famílias, em grande parte, retornam às escolas públicas.

As críticas do BM não se concentram somente no ensino fundamental, muito pelo contrário, o ensino médio é um alvo constante de ataques. Para o BM, o ensino médio tem baixo índice de conclusão. Na média, os jovens concluem o ensino médio aos 19 anos. “Um percentual surpreendentemente alto de alunos que não concluem o ensino médio antes dos 25 anos de idade. Isso parece ser a principal causa dos

altos custos por formando do ensino médio no Brasil, que são bem mais elevados que em qualquer outro país da América Latina (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 125).

Além disso, nota-se que as recomendações têm como real intenção a defesa da sua privatização. O artigo 208 da Constituição Federal, artigo 1º, inciso II, dispõe que deve haver uma progressiva universalização do ensino médio. Porém, o termo “progressiva”, de certa forma, não obriga de imediato o Estado a se responsabilizar por esse nível de ensino. Assim, o ensino médio é sucessivamente atacado por ser considerado ineficiente e dispendioso. Contudo, esconde a realidade da juventude brasileira, que apesar da legislação não permitir o trabalho antes dos 16 anos, muitos jovens da classe trabalhadora são obrigados a trabalhar e abandonar os estudos antes mesmo dessa idade.

A desistência escolar é um fenômeno complexo, resultado de múltiplas determinações, com várias causas subjetivas e objetivas que somente podem ser compreendidas na relação com a complexidade social, política e econômica da sociedade. Em um país periférico, os jovens trabalhadores têm dificuldades de continuar os seus estudos, pois, primeiramente, precisam garantir as condições de sua existência. Parte-se, portanto, dos “pressupostos reais, das condições materiais de vida [...] esses pressupostos são constatáveis por via puramente empírica” (MARX, 2007, p. 86-87). Assim, para que os homens possam “fazer história”, eles devem estar em condições de viver e a primeira ação deve ser a satisfação das suas necessidades, isto é, a produção da própria vida material.

Há inúmeras situações que podem levar os jovens a interromperem seus estudos no ensino médio e são circunstâncias que vão muito além de suas vontades. Entre estas situações, destacam-se: Falta de vagas em escolas nas áreas urbanas, em especial, nas regiões metropolitanas que apresentaram um crescimento populacional intenso e desordenado, quanto em áreas rurais, onde o transporte escolar não consegue resolver o problema das distâncias; O problema da maternidade precoce pode causar constrangimentos sociais e limita o tempo disponível para a dedicação a escola; O uso de drogas ou o envolvimento em outras atividades ilegais rivaliza com a frequência às aulas. Um dos fatores que mais contribui para o afastamento dos jovens das atividades escolares é a entrada de forma precoce no mundo do trabalho. Muitos jovens têm que trabalhar, aqueles com 17 anos ou acima são os que mais saem da escola por esse motivo; outros jovens às vezes não têm condições mínimas de alimentação, vestuário ou higiene para

frequentar a escola com dignidade ou não tem estrutura em casa para realizar os deveres de casa como acesso à energia elétrica, internet, livros e cadernos; as violências físicas e psicológicas como o *bullying* e assédio podem comprometer o aprendizado dos jovens; além do déficit de aprendizagem que não são resolvidos pelas políticas públicas e entre outros problemas que afetam em maior ou menor proporção (BARROS, 2017).

Para o ensino superior, o Banco Mundial propõe que o governo deve extinguir a gratuidade no terceiro grau. A proposta contida no relatório Ajuste Justo é pautada pela priorização da privatização. Acusa-se que os investimentos no ensino superior são ineficientes e que os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maior que o gasto por aluno em universidade privadas. Dessa forma, o documento assevera que as despesas com universidades federais equivalem a um subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira. Uma vez que diplomas universitários geram altos retornos pessoais em termos de salários mais altos. O banco orienta para reproduzir o que ocorre na educação terciária de alguns países, como por exemplo, a cobrança pelo ensino fornecido em universidades públicas e oferecimento de empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes (BANCO MUNDIAL, 2017).

O que o BM propõe já ocorre no Brasil, Druck, Filgueiras e Moreira (2017) mostram que a política de terceirizar o financiamento do ensino superior para o próprio estudante já ocorre há muito tempo. O FIES, que foi criado em 1999, no ano de 2004 contava com 43.610 contratos, dez anos depois; em 2014 já contava com 732.243, crescimento de 1.579% no período. Entre esse período houve um aumento de crédito orçamentário para atender a demanda de estudantes que procuravam estudar nas instituições privadas. Em 2004, o crédito orçamentário para o FIES era de R\$ 872 milhões, saltando para R\$ 12,1 bilhões em 2014, uma taxa de crescimento de 1.291%. Ao mesmo tempo, o governo brasileiro também aumenta o número de bolsas pelo PROUNI. Criado em 2004, no ano seguinte oferecia 112.275 bolsas, saltando para 306.726 em 2014, o que representa uma taxa de crescimento de 173,2%.

O fortalecimento do ensino privado tem um papel fundamental do Estado para implantar as políticas sugeridas pelos organismos financeiros internacionais. Mesmo nos governos progressistas os aprofundamentos dessas medidas ficam evidentes conforme pode-se verificar abaixo:

Esse crescimento é continuado durante os governos de Lula e Dilma. O resultado de todo esse processo expressa-se no número de matrículas hoje existentes no sistema universitário brasileiro [...] em 1995, no início do Governo de FHC, o percentual de matriculados nas instituições privadas era de 60,2% e nas instituições públicas 39,8%. Em 2002, as instituições privadas aumentam sua participação no número de alunos matriculados para 69,8% e as instituições públicas reduzem sua participação para 30,2%. Durante o Governo Lula, a participação dos alunos matriculados em instituições privadas alcança, em 2010, 73,2%, enquanto as instituições públicas reduzem sua participação para 26,8%. Essa realidade, praticamente, se manteve durante o Governo Dilma; em 2015, as instituições privadas tiveram uma participação de 72,5% no número de alunos matriculados, contra 27,5% das instituições públicas. Esses dados mais uma vez mostram a consolidação do ensino superior privado no Brasil, mesmo considerando-se o aumento do número das Instituições Públicas com a implementação do REUNI durante o segundo Governo Lula (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 617-618).

As formas de financiamento do ensino privado ocorrem tanto por bancos estatais, como pelos privados ou pelos sistemas de financiamentos pelas próprias instituições de ensino. Druck, Filgueiras e Moreira (2017) afirmam que comparar as universidades públicas com as privadas é rebaixar a complexidade de uma Universidade Federal com uma Instituição de Ensino Privado que, na esmagadora maioria dos casos, limita-se apenas ao ensino presencial, pois, agora, o “novo filão de ganhar dinheiro é a ‘Educação à Distância – EAD’” (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 624). As faculdades privadas contam com um corpo docente bem menos qualificado e titulado, com uma remuneração inferior, na qual os docentes são sobrecarregados com o número de alunos por turma. As Universidades Federais, além do ensino, trabalham com a pesquisa e a extensão, [...] “hospitais universitários de alta complexidade, clínicas e laboratórios, museus, orquestras, teatros, cinemas, escritórios de assistência jurídica à população mais pobre etc.; contando para isso, com um corpo docente altamente qualificado/titulado e, na maior parte, trabalhando em tempo integral” (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 624-625).

Apesar do BM criticar a existência das universidades públicas, o relatório apresenta que essas representam somente 25% das matrículas, 15% são federais e os 10% estaduais. As faculdades privadas ficaram com 75% das matrículas, isso significa que uma parcela da população precisou gastar para estudar, diminuindo suas rendas e acumulando capital aos donos do ensino privado.

A preocupação do Banco Mundial com os gastos do Estado com alunos no ensino superior não se refere ao ensino em geral, mas é direcionado às universidades e institutos federais. O banco aponta que o gasto por aluno no ensino superior está dentro da média da OCDE e dos países da região. Contudo, critica os investimentos às instituições públicas quando afirma que o nível de gasto por aluno é próximo ao verificado em países que possuem o dobro do PIB *per capita* do Brasil, muito superior ao de vários países da OCDE, tais como Itália e Espanha. “Além do mais, alunos nas universidades públicas brasileiras em média custam de duas a três vezes mais do que alunos matriculados em universidades privadas” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 123).

A proposta do BM é uma forma de privatização das universidades públicas por meio da concessão de bolsas de estudos gratuitas a estudantes de baixa renda e por meio da expansão do programa PROUNI. De forma abstrata, o BM concebe as universidades públicas como o nicho dos privilegiados, como se estivessem abarrotadas de ricos, porém, não demonstra de forma quantitativa essa suposta realidade. Nesse sentido, Druck, Filgueiras e Moreira (2017) consideram que o Banco Mundial realiza afirmações sobre determinada realidade sem demonstrar efetivamente, isto é, não define as rendas das famílias para que se possa considerá-las pobres ou ricas. Suas informações qualitativas [...] “subestimam o número de pobres existentes, e o tamanho da pobreza, assim como superestimam o número de ricos, exatamente porque definem linhas de pobreza/riqueza, que separam as famílias e/ou indivíduos, tendo por base níveis de renda muito baixos (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 626).

A análise é corroborada pelo estudo de Nelson Cardoso do Amaral, em 2014, o qual aponta que a realidade mostrada pelo Banco Mundial não passa de mito, ilusão, pois, ela é bem diferente. O estudo aponta que a grande maioria dos estudantes das universidades federais pertence a renda socioeconômica baixa e média baixa da sociedade. Mais de 51% dos estudantes tem renda familiar de até 03 salários mínimos e 76% das famílias têm renda de até 06 salários mínimos. Apenas 10% dos estudantes tem renda familiar de 10 salários mínimos. Além disso, 64% dos acadêmicos das federais realizaram seus estudos de ensino médio em escolas públicas, que é quase 2/3 do total. Negando o mito de que a maioria dos estudantes dessas universidades estudaram em escolas privadas antes dos seus vestibulares (AMARAL, 2014).

Levando em conta que o valor de dez salários mínimos brutos ainda não eleva o indivíduo a categoria de “rico”, até porque os impostos e recolhimentos previdenciários recolhem uma grande fatia desse montante, o grupo de privilegiados seria muito inferior aos 10% apontado pelo estudo. Druck, Filgueiras e Moreira (2017) garantem que para chegar ao número dos 65% dos estudantes ricos, segundo índice do BM, seria necessário somar todos os estudantes cuja renda familiar bruta é maior do que 2 salários mínimos. Assim, é um equívoco afirmar que as universidades federais beneficiam, sobretudo, os mais privilegiados economicamente. “Não tem qualquer credibilidade; os conceitos de ‘mais ricos’ e ‘mais pobres’, de significado relativo e impreciso, não servem para esclarecer o real perfil dos estudantes; ao contrário, obscurecem e falsificam o que se quer verificar e dá margem à manipulação” (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p.627).

As intervenções do Banco Mundial sobre a educação dos países da periferia têm como objetivos principais privatizar essa área social, assim, o Estado gasta menos e sobra mais capital para o sistema financeiro internacional. Ademais, tem como finalidade também controlar a difusão de ideologias, dessa forma, impede o pensamento livre, aquele pensamento que busca compreender a realidade superando as certezas dogmáticas, que procura “escapar de todas as convenções, de todas as estreitezas, de todos os preconceitos [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 178). A importância do pensamento livre consiste no fato de que “[...] na medida em que pensam livremente, de modo historicista, compreendem a possibilidade da contradição e, por isso, mais facilmente a vencem, ampliando assim a esfera ideal e humana de suas próprias ideias [...]” (GRAMSCI, 2004. p. 179). Este pensamento livre somente é possível com uma educação pública, laica, de qualidade e gratuita.

Assim, as admoestações do BM sinalizam em torno das privatizações, as quais têm como intuito negar a população o direito de acesso aos bens científicos, intelectuais e culturais construídos pela humanidade no decorrer de sua história. Como afirma Silva (2005), esse processo criará um subsistema particular profundamente heterogêneo quanto às condições de oferta e de qualidade na educação. Essas políticas geram um valor mínimo por aluno para as escolas privadas e outro para as escolas públicas. Dessa maneira, torna-se legítimo o tratamento desigual e de qualidade diferenciada em todos os níveis escolares, o que agrava a negação do direito à educação, de aprender e de apropriar-se dos bens culturais. “Faz-se necessário lembrar que os governos e as elites nacionais

dominantes fizeram a nação brasileira prescindindo da escolarização de sua gente” (SILVA, 2005, p. 261).

A educação, por si só, não é a garantia de rompimento das amarras do imperialismo que domina a humanidade desde o final do século XIX, todavia, contribui de forma elementar para a reflexão crítica e pode ser um elemento importante para a superação do modo de produção capitalista. Refletindo em termos da lei do desenvolvimento desigual e combinado no Brasil, a educação pública, gratuita, laica e com qualidade pode contribuir com o rompimento da segregação social além de gerar uma unidade entre as diferentes classes sociais, o que pode levar à formação de um projeto de independência da nação. Contrariamente a esse projeto, a privatização da educação naturaliza as desigualdades e promove a exploração de uma classe sobre a outra internamente, logo, dificulta a unidade entre as diferentes forças sociais com o objetivo de libertação nacional frente à dominação imperialista.

3.4 LUZ E SOMBRA: A REFORMA EMPRESARIAL – UMA GUERRA ANUNCIADA CONTRA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

No capítulo anterior verificou-se que o Banco Mundial atua pela via de empréstimos aos países periféricos ao capitalismo, como ao Brasil, por exemplo; além disso, exerce um controle político e ideológico e, ao mesmo tempo, obtém proveitos econômicos. No Brasil essa forma de controle ideológico pode ser verificada pela análise de sua influência nas políticas educacionais. Essas se amplificam a partir dos anos de 1990, condizente com o que se afirmou no capítulo dois deste estudo; dessa forma, a educação na década de 1990 integra-se, definitivamente, à expansão capitalista, na sua fase imperialista.

Contudo, a que se refere a reforma empresarial da educação pública? Em quais aspectos o Banco Mundial e o imperialismo relacionam-se com estas concepções? Primeiramente, precisa-se esclarecer o que nesta pesquisa entende-se por reforma empresarial da educação pública. Em consonância com Ravitch (2011), o movimento da reforma da educação pública é um movimento de reforma empresarial, pois, “é financiado, em grande parte, por grandes fundações, gerentes de fundos hedge de Wall Street, empreendedores e pelo Departamento de Educação dos EUA” (RAVITCH, 2011, p. 19). De acordo com a autora, não se

procura reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor rentável da economia. Nesse aspecto, a conotação positiva que se atribui ao termo “reforma” tem como intuito mascarar a ideologia de uma desconfiança no setor público e, conseqüentemente, na educação pública.

Ademais, para responder ao questionamento acima, é pertinente recordar o que se tratou nos capítulos anteriores, principalmente, a íntima relação entre o maior representante do imperialismo na atualidade, os EUA, e a instituição Banco Mundial. Ainda, na tentativa de retomar os lucros, pós crise de 1970, o capitalismo se reestruturou e exacerbou as características do imperialismo; desta reestruturação surge a necessidade de políticas para implementar um conjunto de reformas que desestruturaram a luta dos trabalhadores. Estas políticas foram chamadas pelos ideólogos do capital de neoliberais; entende-se, contudo, que não passam de ações que amplificam o conjunto das características do imperialismo conforme descrito por Lênin.

Nesta senda, expandem as concepções com ênfase mercantil e concorrencial para todas as esferas da vida. Transforma-se direitos sociais em serviços e cada indivíduo em “empreendedor”, isto é, é um vendedor de si mesmo no âmbito do livre mercado. Ao atacar as políticas sociais, por meio das políticas “neoliberais”, solapa-se a proteção social do Estado, com o objetivo de atacá-lo como a instituição que tornou o trabalhador mais “caro”, pois, passou-se a exigir melhores salários frente aos empresários. Com as políticas de ajuste estrutural rompe-se a proteção social do Estado e, o trabalhador desprotegido, é obrigado a aceitar as imposições do mercado.

Justificou-se as políticas baseadas nesta visão de mundo por meio da tese de sobrevivência do mais forte na livre concorrência do mercado (uma concepção que remete ao Darwinismo Social). Dessa forma, os ideólogos do capital disseminam a concepção de que se a sociedade é pautada pela livre concorrência nada mais necessário do que preparar as crianças e jovens para competir livremente nessa sociedade competitiva. É com o argumento da concorrência, do individualismo, padronização e controle dos procedimentos, tal qual no âmbito das empresas, que se pretende pensar a escola como uma empresa.

[...] as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, barrados pelos sucessivos testes, os professores que

sucumbem aos de maior qualidade devem ser demitidos (FREITAS, 2018, p. 29).

Literalmente a educação passa a ser um serviço e não um direito. Depura-se a ineficiência através da concorrência, por isso a defesa da privatização dos serviços públicos e, conseqüentemente, da educação pública. Essa percepção é resultado de uma sociedade baseada no livre-mercado e com a sua exacerbação na atual quadra do imperialismo. Ademais, Freitas (2018) esclarece que o movimento da reforma empresarial da educação desenvolveu-se nas últimas décadas em escala mundial; todavia, pelo menos dois países a planejaram de forma mais extensa: EUA e Chile.

Nos EUA os reformadores, alinhados teoricamente ao liberalismo, operam por diversas formas, “construindo alianças mais amplas com acadêmicos, empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior das instâncias legislativas, governo, institutos, mídia e organizações sociais” (FREITAS, 2018, p. 41). No Brasil, paralelamente, observa-se uma rede de articulação entre governos, institutos e fundações (como por exemplo a fundação Lemann), inserção na mídia, organizações da “sociedade civil”, com amplo apoio do empresariado, o movimento Todos pela Educação é um exemplo disso. Depois de um ensaio na década de 1990, as práticas neoliberais e, sobretudo, aquelas ligadas à reforma empresarial da educação pública, retomam com intensidade. Segundo Freitas (2018), essa intensificação ocorreu a partir do golpe, em 2016, o qual acelerou o projeto da reforma empresarial.

Quanto ao Chile, “a ditadura militar do General Pinochet, em 1973, implantou tanto as ideias do liberalismo econômico quanto a reforma da educação” (FREITAS, 2018, p. 40). De forma simultânea, como uma política oficial, as ideias do liberalismo e a reforma educacional foram implantadas sob a orientação direta dos “Chicagos Boys”, ou seja, dos economistas treinados na Universidade de Chicago e que tiveram papel relevante no planejamento econômico e político da ditadura de Pinochet. Ravitch (2011) argumenta que a Inglaterra e os Estados Unidos foram os centros de onde se expandiu as propostas da reforma da educação, pautada pelas concepções de sociedade e de educação oriundas do liberalismo econômico e da reestruturação do capitalismo na década de 1970.

Além disso, concorda-se com Freitas (2018), quando este afirma que o elemento central da reforma empresarial da educação é a privatização dos serviços estatais, neste caso, da educação pública; essa pode ocorrer pela modalidade de

*vouchers*⁹⁶ (dinheiro passado pelo Estado para os pais) é o nível mais elevado de privatização, pois, permite o livre mercado de modo pleno, sem nenhuma interferência do Estado; Contudo, caso não se possa instalar de imediato esse modelo, resta “desenvolver a privatização por dentro das redes de ensino” (FREITAS, 2018, p. 33).

Logo, o procedimento mais comum é aquele em que se introduz, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior da educação pública, como por exemplo, aferir os resultados das escolas por meio das avaliações externas, proporcionar visibilidade desses resultados por meio da mídia, estipular metas, alinhar atividades e conteúdos às avaliações, propor metas, controle das atividades e dos resultados, premiar aquelas escolas e professores que atingem as metas. Aquelas escolas que não atingem as metas podem ser reestruturadas com demissão dos professores, por exemplo. Uso de consultorias. Caso, ainda assim, não aumentem os seus índices podem: ser fechadas e seus alunos transferidos para outra escola pública; terceirizadas para empresas privadas ou uma combinação entre terceirização e vouchers (FREITAS, 2018). O processo de privatização pode ser lento.

Nesse sentido, vários instrumentos são implantados de cima para baixo nas escolas públicas para concretizar a reforma empresarial. Testes e responsabilização, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), etc. tem como objetivos conduzir a educação pública no mercado educacional pleno. A mídia fomenta a formação de um senso comum favorável à reforma, normalmente recorrendo aos resultados das avaliações externas ou contrastando as escolas públicas com as escolas privadas; Organismo Internacionais recomendam estas práticas e instrumentos que levam à concretização da reforma. Os peritos do Banco Mundial, por exemplo, concluem relatórios, sem nenhuma cientificidade, exaltando casos de “sucesso” de escolas públicas que iniciaram a implantação desses instrumentos.

⁹⁶ Nesse modelo, os pais portadores dos *vouchers* (cheques), os quais são distribuídos pelo Estado, “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, certificada por avaliações nacionais. Há um patamar básico de contratação de escolas cobertas pelo voucher distribuído pelo governo, porém, os pais podem acrescentar mais dinheiro de seu próprio orçamento caso queiram uma escola de maior qualidade (mais cara). A qualidade da escola é uma mercadoria, disponível para ser comprada, compete ao Estado garantir o básico. Nesta concepção, de preferência, não deve haver sistema educacional público, caso houver, ela é mais uma competidora e, por essa visão, sua qualidade poderá melhorar, pois, ela é mais uma competidora (FREITAS, 2018).

A concepção de educação difundida pelos técnicos e especialistas do Banco Mundial é direcionada para resultados, pois, objetiva-se na prática a capacitação e treinamento técnico das massas subalternas para a sua inserção no “mundo do trabalho”. Assim, difunde-se a concepção de que é necessário melhorar as capacidades produtivas e a “promoção do uso produtivo do trabalho” por meio das competências e habilidades adquiridas no processo educativo. Esta perspectiva é oriunda da teoria do capital humano, como aludido no capítulo dois desta pesquisa. Para os ideólogos do capital reduzir a pobreza estava diretamente vinculado ao aumento da capacidade produtiva dos pobres, o que poderia ser realizado por meio da educação.

Na atualidade, uma das experiências consideradas bem-sucedidas pelas políticas do BM no Brasil é o caso do município de Sobral, no estado do Ceará. Essa cidade é a quarta economia cearense. Em meados dos anos de 1990 iniciou um processo de incentivos fiscais para atrair grandes indústrias nacionais. Segundo dados do IBGE o município possui entre as suas principais indústrias a Grendene, fábrica de calçados, que tem sua sede nacional em Sobral, a unidade de produção de cimentos do Grupo Votorantim, Fábrica Coelho, terceira maior produtora de massas e biscoitos do Ceará, Refrigerantes Delrio, Alumínio Sobral, fábrica de utensílios domésticos, Rações Golfinho, especializada no processamento de caroço de algodão, entre outras (IBGE-CIDADES, 2020).

Para atender a demanda da força de trabalho industrial moderna, Sobral iniciou um processo educativo que resolvesse as necessidades do mercado. Nesse sentido, direcionou algumas ações para a educação pública do município visando reformá-la e, para isso, seguiu as sugestões do BM. As reformas empreendidas baseiam-se no modelo de administração empresarial; assim, defende-se a concepção de que a forma como é comandada uma corporação privada é exitosa e também pode ser utilizada no serviço público. Considera-se, para efeito dessa concepção, inclusive propagada desde o início da década de 1990 no Brasil, o âmbito público como ineficiente, incapaz de gerir e produzir resultados eficazes.

Contudo, o que não se analisa é a diferença de objetivos entre uma empresa, a qual busca o lucro para os seus proprietários a qualquer custo e um órgão público, que deve garantir o bem-estar da população, o que não condiz com o acúmulo de capital. “Os reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da

educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial” (RAVITCH, 2011, p. 26).

Para empreender a reforma da educação básica foi necessário contrair empréstimos. Os financiamentos foram possíveis, segundo Vieira, Plank e Vidal (2019), devido aos governos do estado manterem o controle das despesas públicas e a melhoria na arrecadação, o que permitiu que o estado equilibrasse suas receitas e despesas, cumprindo a Lei de Responsabilidade Fiscal.

O estado do Ceará, no período 2009-2015, conseguiu manter uma situação fiscal forte, ou seja, caracterizou-se como um estado com condições de contrair empréstimos internacionais, entre 11 das 27 unidades da Federação, sendo quatro da região Nordeste (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019, p. 8).

Devido a essa situação, o estado conseguiu realizar empréstimos junto ao BM. Segundo Naspolini (2001), entre os avanços registrados no Ceará, no período 1995/2000, consta a negociação e a aprovação do empréstimo de U\$ 90 milhões, específico para o setor educacional, com o Banco Mundial (Projeto de Qualificação da Educação Básica – PQEB). Por meio do regime de colaboração⁹⁷, o qual é usado para o trabalho articulado, coordenado e institucionalizado entre entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) para garantir o direito à Educação Básica, o Estado do Ceará repassou para o município de Sobral parte desse empréstimo. De acordo com o observado no capítulo dois, os empréstimos do BM são acompanhados de prescrições às políticas para o país ou ao estado que contraiu o empréstimo. Dessa forma, os empréstimos devem acompanhar a metodologia exigida pela instituição financiadora.

Nessas condições, Sobral buscou seguir os ditames do Banco Mundial e conseguiu os resultados que, aparentemente, eram esperados pelo órgão financiador. O que ficou demonstrado pela publicação do BM do Relatório “Alcançando um nível de educação de excelência em condições socioeconômicas adversas: O caso de Sobral”, no dia 10/07/2020. De acordo com o referido relatório “o Ceará, um Estado brasileiro relativamente pobre, obteve, em pouco mais de uma década, ganhos impressionantes na qualidade da educação que oferece a seus

⁹⁷ O regime de colaboração entre o governo estadual e os municípios, instituído pela Constituição de 1988 (Art. 211) e referendado pela LDB (Art. 8º) dispõe que as esferas de governo têm responsabilidade conjunta pelos estudantes daquele território e não apenas por redes ou sistemas educacionais específicos.

alunos” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 01). Em 2005, conforme os dados do BM (2020), Sobral ocupava a 1.366ª posição no índice nacional que mede a qualidade da educação no Brasil e doze anos depois alcançou o primeiro lugar entre os 5.570 municípios brasileiros, tanto na classificação dos anos iniciais (1º ao 5º) quanto dos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental.

Conforme o elogio do relatório, na ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), o município conseguiu fazer com que oito em cada dez estudantes atingissem um nível considerado adequado em leitura e matemática até o final do terceiro ano. Cerca de 84% dos estudantes possuem leitura considerada adequada à média nacional, que é de 55%. Em matemática os dados mostram que 84% dos alunos conseguiram o nível adequado; em contraste com o índice nacional os estudantes ficaram com 45% (BANCO MUNDIAL, 2020).

Na avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) para os anos iniciais do ensino fundamental, a pontuação dos alunos do quinto ano atingiu a pontuação de 9,1, devido a taxa de 100% de aprovação e a nota de aprendizado medidas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em português e matemática chegou a 9,12. Sobral também aumentou a proporção de estudantes com altos resultados nos anos iniciais do ensino fundamental e reduziu a parcela de aprendizado insuficiente para um valor menor de 3% (BANCO MUNDIAL, 2020).

Além da rede municipal de ensino, a rede estadual de Sobral também obteve a mais alta pontuação no IDEB nos anos finais do ensino fundamental. Em 2017, Sobral atingiu o primeiro lugar nacional, com 7,2 pontos. O Banco Mundial entende que mesmo com as dificuldades socioeconômicas do município, foi possível superar essa realidade (BANCO MUNDIAL, 2020).

Ademais, o Banco Mundial (2020) afirma que o município de Sobral colocou a educação no topo da pauta das políticas públicas e estabeleceu como meta garantir que todos os alunos fossem alfabetizados até o final do segundo ano. Para tanto, conforme o referido relatório, o município organizou a política educacional em quatro pilares:

Uso efetivo das avaliações de desempenho dos alunos; currículo com foco e com uma sequência clara de aprendizado priorizando as habilidades fundamentais; professores preparados e motivados; gestão escolar autônoma e responsável, com diretores escolares nomeados por meio de

critérios seletivos técnicos e meritocráticos (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 01).

No que tange ao uso efetivo das avaliações, o relatório contextualiza como Sobral transformou um sistema educacional de baixo desempenho, em 2001, na melhor rede escolar até 2017, como se fosse uma perfeita receita de sucesso. Segundo as informações trazidas pelo próprio documento do BM (2020), a chamada “transformação” educacional no município ocorreu há quase vinte anos, após um diagnóstico realizado por meio de uma avaliação da educação em Sobral, realizada em 2001. Tratou-se de uma avaliação independente, segundo consta no próprio relatório do BM (2020), a qual foi elaborada pelo consultor Edgar Linhares, que mais tarde estruturou a política de alfabetização em Sobral, inclusive coordenou um grupo de pesquisadores que elaboraram os “materiais de aprendizagem” e desenvolveram metodologias para a alfabetização, configurando-se na Aprender Editora, de cunho privado, é claro. Este material foi comprado pelo município de Sobral. Além disso, em 2008, Edgar Linhares assumiu o cargo de presidente do Conselho de Educação do Ceará.

Na segunda metade da década de 1990, na administração do prefeito Cid Gomes, as escolas foram nuclearizadas⁹⁸, dessa forma, reduziu-se de 96 para 57 escolas. Com isso, demitiu-se 1.000 professores que ficaram excluídos do emprego nesse processo de centralização do ensino. O Banco Mundial (2020) considera que essa ação melhorou a infraestrutura das escolas, merenda, transporte e os planos de carreira dos professores que continuaram. Pondera que dois fatores externos também contribuiriam para a melhoria da educação: O método de transparência da gestão das escolas do ensino fundamental aos governos municipais, que iniciou em 1995 pelo governo estadual, o qual passou a responsabilizar os órgãos responsáveis pela otimização dos recursos financeiros; o outro fator refere-se a criação do FUNDEF, um mecanismo nacional de financiamento da educação que

⁹⁸ Nuclearização escolar consiste num processo de fusão de diversos pequenos estabelecimentos de ensino em uma maior. Dessa forma, várias escolas são extintas e os alunos começam frequentar uma escola mais centralizada. As escolas fechadas, na sua grande maioria, eram classes multisseriadas, com um professor para atender várias turmas. Assim, essa escola forma um núcleo centralizado que oferece um professor por série e maior quantidade de estrutura aos alunos. Porém, as dificuldades estão, principalmente no transporte, quando os alunos do interior precisam enfrentar longos caminhos para chegar no local de estudo, precisam acordar mais cedo, correm risco de sofrer acidentes. Além desses fatores sociais, os municípios acabam tendo grandes gastos com o transporte escolar que não existia anteriormente.

aumentou os recursos educacionais dos municípios mais pobres (BANCO MUNDIAL, 2020).

Além disso, em 1996 o município de Sobral realizou uma parceria com o Instituto Ayrton Senna com objetivo de reduzir a distorção idade-série, uma vez que 83% dos alunos da rede municipal estavam com defasagem de ano. Contudo, não obtiveram êxito nos resultados. Dessa forma, em 2001 o governo municipal direcionou o foco principal à aprendizagem. Como principais metas estipulou-se a necessidade de resolver todos os problemas de defasagem no ensino do município. Para isso, Sobral implementou três grupos de ações: A primeira deveria aprimorar a ação pedagógica com a garantia dos pré-requisitos para a aprendizagem, com a frequência de alunos e professores, o uso efetivo do tempo pedagógico e foco na alfabetização. Apoiaram-se no sistema de monitoramento e avaliação, no qual os resultados dos alunos nas avaliações de aprendizagem moldaram as intervenções pedagógicas, ou seja, o ensino deveria estar direcionado para o que as avaliações exigiam, principalmente, pautando-se em matemática e leitura, consideradas pelo BM como “aprendizado adequado”, nestes termos, questiona-se: adequado a quem? Adequado para o quê? Para a vida em sociedade, que possibilite um conhecimento amplo e crítico sobre as relações sociais e políticas ou um conhecimento adequado ao mercado de trabalho?

No segundo grupo de ações, os diretores escolares deveriam seguir o modelo de administração empresarial, estes devem desempenhar a função de gestor escolar. Para ocupar o cargo de diretor os critérios elencados baseiam-se na meritocracia: nas aptidões técnicas e competências de liderança. Nesta concepção, necessitava-se proporcionar as escolas autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Além de arcar com a própria responsabilização, deveriam também responsabilizar as famílias pela educação de seus filhos.

No terceiro grupo de ações procurava-se aumentar o prestígio e o fortalecimento da prática dos professores. Com isso, o aumento salarial dos professores vinculou-se ao desempenho destes, desse modo, aqueles professores que atingissem as metas de aprendizado receberiam incentivos financeiros. Dessa forma, os profissionais deveriam atingir as notas estabelecidas pelos administradores do ensino municipal. Estabelecendo o critério da produtividade. Aqueles professores que não obtivessem as notas estabelecidas não receberiam o “aumento salarial”, uma espécie de bônus. Os professores que conseguiam realizar

a pontuação exigida eram aqueles das turmas de alfabetização. Por último, o município elaborou material de apoio pedagógico direcionados para obtenção de bons resultados nas avaliações, além de “formação adequada” aos professores.

O Banco Mundial, no relatório supracitado, questiona: O que outros governos podem aprender com a experiência Sobral-Ceará? Detalha que a principal lição da experiência Ceará-Sobral demonstra que é possível realizar uma reforma significativa em um período de tempo razoável, mesmo em um ambiente sem muitos recursos financeiros. Ademais, os municípios do estado do Ceará alcançaram avanços notáveis no ensino fundamental mesmo sem o controle direto do estado sobre a oferta de educação; conforme salienta o Banco Mundial (2020), sua conquista foi por meio de incentivos e apoio aos municípios, que eram, de fato, os “gestores das escolas”.

Nesse resumo do relatório do Banco Mundial, sobre a experiência educacional de Sobral, pode-se perceber que estas ações não são nenhuma grande novidade em políticas educacionais, nem no Brasil e nem em outros países. Avaliações externas, competições entre escolas para captarem mais alunos e recursos financeiros, escores e ranques entre as instituições de ensino, responsabilização e punições a professores e diretores (denominados pelo BM de “autonomia e responsabilidade”), premiações e adicionais salariais por resultados (chamado pelo BM de “motivações aos professores) e parcerias com institutos e fundações empresariais.

Estas políticas públicas da educação iniciaram ainda na década de 1980 e, no Brasil, ganharam força nos anos de 1990, quando se iniciou a implantação desse padrão gerencial da educação. Como a área educacional revela-se permeada por conflitos, resultantes das disputas entre as classes sociais, elas tiveram uma intensa resistência entre os educadores e a intelectualidade da área científica, denotando a correlação de forças que perpassa também o âmbito educacional.

Entretanto, por ser uma coerção imperialista, as mudanças são pressionadas pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, instituição financiadora dessas reformas, as quais buscam padronizar o ensino, inclusive no âmbito global. No Brasil, em 1997 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, que já apontavam para uma política de esvaziamento do conhecimento científico no currículo. Em 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(PCNEM), que tinham como objetivo cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, ou seja, abandonar as tradicionais formas de ensino e partir para a utilização dos métodos empresariais.

Os centros difusores dessas propostas foram os EUA e a Inglaterra que iniciaram sua implantação de forma diferenciada, ainda nos anos 1980 (FREITAS, 2018). A evolução dessas medidas tinha como um plano político e ideológico a construção hegemônica para uma construção de sociedade e educação baseada nas ideias “neoliberais” (políticas resultantes da reestruturação produtiva, as quais nada mais são do que ações de Estado voltadas para retomar os ganhos do capital em uma nova fase do imperialismo, na qual se agudiza as características do imperialismo clássico, aquele descrito e analisado por Lênin, conforme observou-se nos capítulos anteriores.

Essas propostas defendem o controle quase toda da vida social pela lógica do mercado, principalmente, pelas grandes corporações imperialistas. Argumenta-se, nesta perspectiva, que a educação pública não consegue resolver os problemas no que tange à qualidade e eficiência, por isso é necessário aplicar os princípios das organizações empresariais como gestão, marketing, dados quantitativos, controle direto sobre os empregados (diretores, professores, funcionários), eliminação da estabilidade, pressões de metas e rendimentos, recompensas, punições e tantos outros métodos usados nestes âmbitos totalmente voltados à lógica do capital.

Ravitch (2011) aponta que na década de 1990, nos EUA, as ideias do mercado para o mundo da educação eram defendidas pelos dois maiores partidos, os democratas e republicanos. Ambos viam o sistema escolar público como obsoleto, pois, consideravam que por ser controlado pelo governo carregava o fardo da burocracia. Os críticos da educação pública entendem que as escolas administradas pelo governo são ineficazes por serem monopólios, não possuem incentivos para se aprimorarem, servem aos interesses das pessoas que trabalham no sistema, não das crianças.

Os democratas viam uma oportunidade de reinventar o governo; os republicanos, uma chance de diminuir o poder dos sindicatos de professores, que, do ponto de vista deles, protegiam empregos e pensões enquanto bloqueavam uma administração efetiva e inovadora (RAVITCH, 2011, p. 24).

No início do século XXI os testes padronizados transformam a realidade da educação pública nos EUA. Destes advém o “ranqueamento” que levou a responsabilização e a concorrência escolar. Nessa continuidade, Ravitch (2011) assegura que os testes de matemática e leitura serviram de crítica para julgar e responsabilizar estudantes, professores, diretores e escolas. As exigências de pontuação eram cada vez maiores. Os testes exigiam habilidades básicas, porém, os currículos eram negligenciados, pois, deixava-se de lado os outros conhecimentos científicos como história, educação cívica, literatura, artes, geografia e as outras ciências. “Embora a lei requeresse que os Estados testassem os estudantes eventualmente em ciências, os escores de ciências não contavam na planilha federal” (RAVITCH, 2011, p. 31).

Esse sistema desenvolve um círculo vicioso, pois, os estudantes têm acesso somente a uma parte muito restrita do conhecimento humano, que é a leitura (uma parte da linguagem) e a matemática. Os testes não avaliam os saberes científicos, não há interesse em saber como estão sendo desenvolvidos em uma uniformidade. Como eles não são exigidos são deixados de lado no processo de ensino. As aulas e os testes deveriam seguir o currículo, o qual deve constar o ensino-aprendizagem dos saberes historicamente e socialmente construídos, contudo, os substitui.

Contrariamente, esta pesquisa defende que os estudantes tenham uma fundamentação coerente do conhecimento e de habilidades, integrando a teoria, o ensino propedêutico, à prática. O conhecimento e as “habilidades” são ambos importantes, assim como é aprender e pensar, debater e questionar. “Uma pessoa bem-educada tem uma mente bem esculpida, moldada pela a leitura e para pensar sobre história, ciências, literatura, artes e política. A pessoa bem-educada aprende como explicar ideias e ouvir respeitosamente os outros” (RAVITCH, 2001, p. 32).

Observa-se, pela análise do relatório sobre Sobral, que o Banco Mundial considerou quase um milagre a experiência desse município. Porém, seu método não é nenhuma novidade nas políticas educacionais entre os países capitalistas, mas torna-se superdimensionado pelos representantes do mercado para servir de modelo ao restante do Brasil, como uma política viável e possível de ser implementada em qualquer município, independente do seu orçamento; na realidade, cria-se uma panaceia em torno da educação.

Conforme Freitas (2019), o mecanismo de controle inicia nas bases nacionais curriculares que fornecem as competência e habilidades para padronizar o ensino e

a aprendizagem. Depois disso, os testes cobram a aprendizagem específica da base e insere-se as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas, de resultados, que leva à competição entre as escolas e os professores. Por inúmeros fatores, nem todas as escolas conseguem atingir as metas dos testes. Os gestores são cobrados por resultados. A imprensa forma um senso comum favorável às reformas, pois, utiliza-se os resultados das avaliações internacionais da educação brasileira para afirmar que esta é um verdadeiro caos. Também contrastam escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho ou fazem publicidade a casos de sucesso, como o de Sobral, que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade dessa política (FREITAS, 2019).

Mesmo com as resistências de diversos setores da sociedade, essa política imposta pelos organismos internacionais consolidam-se em várias regiões do país, dependendo das posições políticas de cada governo se concretizam mais cedo ou mais tarde. Tudo isso leva a um caminho: o da privatização da educação pública, como enfatiza Freitas (2019, p. 80): “A finalidade última é criar as condições para induzir à privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, as quais desmoralizam a educação pública e o magistério”.

O caso de Sobral não traz nenhum modelo novo ou “milagre” no processo educativo. Simplesmente implantaram as metodologias exigidas pelo Banco Mundial e que já são utilizadas em várias regiões do mundo. Conforme Freitas (2019, p. 136), [...] “os indícios apontam que o alegado ‘sucesso’ de Sobral se deve a uma decisão de adotar políticas de responsabilização baseadas em testes.

A política de testes quantitativos, reprovação e evasão escolar se tornam passíveis de serem manipulados, até pelo fato de sua ação coercitiva e punitiva sobre os sujeitos que estão envolvidos na educação, principalmente professores e os diferentes níveis de gestores. Nenhum professor ou diretor gostaria de sofrer punições ou ver a sua escola impedida de receber verbas dos governos, assim, buscam encontrar formas de melhorar seus escores nos indicadores de desempenho.

Nos EUA encontra-se o exemplo no chamado “milagre do Texas”. O estado foi governado pelo George W. Bush antes de assumir a presidência dos EUA, em 2001. Freitas (2019) explica que o estado do Texas atingiu números expressivos nas notas avaliativas do país. Ele conseguiu baixar a quantidade de evasão escolar e

e elevar seus escores nas avaliações. Isso serviu de argumento para aprovar as medidas propostas pelo presidente da reforma educacional no congresso. Conforme explica Freitas (2019), depois de uma revisão das estatísticas revelou-se que a substancial melhoria nos índices estavam associados a exclusão de um número muito elevado de alunos que se evadiram das escolas. Conseguiram melhorar o escore do estado porque esconderam a evasão escolar.

De acordo com Ravitch (2011) os estudos sobre a educação no estado de Texas apontaram que o sistema de testagem, na verdade, estava causando um aumento do abandono escolar, especialmente entre os estudantes afro-americanos e hispânicos, muitos dos quais repetidamente não passavam de ano e abandonavam a escola. Com as desistências dos alunos com mais dificuldade, as estatísticas melhoravam continuamente. Outro problema descrito pela mesma autora e que ocorria para burlar, de certa forma, os resultados dos testes, era a preparação dos alunos para os testes em leitura e matemática, enquanto as outras disciplinas do currículo eram deixadas de lado.

Matérias como ciências, estudos sociais e artes eram deixadas de lado para arrumar tempo para a preparação para os testes. Conseqüentemente, os estudantes do Texas na verdade estavam recebendo uma educação muito pior, atrelada apenas para a realização dos testes estaduais (RAVITCH, 2011, p. 117).

Assim, um dos problemas da evasão escolar pode estar no enxugamento do currículo, estudar quase só duas disciplinas deixam o ensino monótono e, conseqüentemente, propenso à desistência dos alunos. Uma quantidade maior de conhecimentos a serem estudados tornam o tempo escolar mais dinâmico e curioso. A troca de professores e de disciplinas faz o tempo passar mais rápido, metodologias e conhecimentos diferenciados diminuem o cansaço mental que é natural para quem estuda. Todavia, as manipulações de informações ocorridas no estado do Texas serviram como argumento para aprovar essa política ao restante do país. As denúncias feitas pelos estudiosos no assunto não conseguiram evitar que o congresso estadunidense aprovasse a nova legislação para a educação.

Essa política que busca encontrar um modelo para servir de justificativa para implementar reformas em outras regiões faz parte da prática dos seus defensores, as grandes corporações imperialistas. Eles não se importam com a qualidade da

educação, mas com os lucros que poderão obter depois que esses princípios se efetivarem. O paradigma usado para o Brasil é o caso da cidade de Sobral.

Sobral é uma cidade que possui uma influência da oligarquia familiar Ferreira Gomes⁹⁹. Como Texas serviu para o George W. Bush se promover politicamente e implementar as políticas de empresariamento da educação em quase todos os EUA, a cidade cearense também tem essa mesma função para o Brasil. Inclusive, o ex-prefeito Cid Gomes (prefeito que deu início as políticas empresariais na educação de Sobral entre 1997 a 2004) foi nomeado ministro da educação no início do segundo mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2015. Seu ministério durou pouco devido as divergências políticas com a oposição. Atualmente o prefeito da cidade é o Ivo Ferreira Gomes, irmão de Cid e Ciro Ferreira Gomes.

Uma reportagem da Revista IstoÉ, feita pelo Wilson Lima (2018), vasculhou denúncias de que os bons números alcançados no Ideb de Sobral e em outras cidades próximas, podem ter sido fraudados. As denúncias estavam sendo investigadas pela Polícia Civil do Ceará, pelo Ministério Público Federal (MPF) e pela Polícia Federal. Ex-alunos e ex-professores acusam que na busca da elevação dos índices educacionais, principalmente em Sobral e em Itapajé, diretores e professores utiliza-se de expedientes como adulteração das notas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). Também há denúncias de aliciamento e cooptação de estudantes com melhor desempenho escolar para substituir os de rendimento mais baixo, professores que permitem as “colas”, ou seja, permitem que os alunos consultem algum tipo de material durante os testes (LIMA, 2018).

Segundo as denúncias de ex-alunos, as fraudes estavam na utilização dos melhores alunos em cada unidade escolar para que eles fossem responsáveis pela realização das provas e eram orientados para repassar as respostas, no momento da avaliação, àqueles que tinham dificuldades. Ainda, alguns alunos se passavam por outros para realizar as provas. Professores denunciaram que eram obrigados a

⁹⁹ Ao assumir a Prefeitura de Sobral em 1997, Cid Gomes (PPS) quebrou o revezamento no poder das famílias Prado e Barreto, que dominaram a cidade desde 1963. Entretanto, restaurou o domínio político para a família Ferreira Gomes. Os Ferreira Gomes estiveram no poder logo na origem do município. Os dois primeiros prefeitos foram antepassados de Ciro e Cid: em 1890, Vicente César Ferreira Gomes, e em 1892, José Ferreira Gomes. A família, depois, voltou ao poder em 1935, quando outro parente de Ciro, Vicente Antenor Ferreira Gomes, foi prefeito por nove anos, até 1944. No longo período de 1944 a 1977 (33 anos), a família se manteve longe do poder e da política. Até que o pai de Ciro e Cid, José Euclides Ferreira Gomes, que era defensor público, voltou à chefia do Executivo municipal entre 1977 e 83 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2002).

atribuir notas aos alunos para alcançarem o suficiente para passar de ano (LIMA, 2018).

Outra forma de melhorar os resultados, nos testes de Sobral, decorria de um direcionamento dos estudos contidos no currículo para as disciplinas exigidas nas provas externas. Freitas (2019) esclarece que devido à algumas informações levantadas pela imprensa, acredita-se que a prefeitura se utiliza de apostilas que direcionam seus conteúdos para aqueles que são exigidos nas avaliações. O material didático utilizado não é o mesmo que o governo federal dispõe por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), mas são produzidos pela rede ou empresa terceirizada. Em comum há a determinação do que deve ser ensinado a todos, diariamente. A aceitação dos professores advém da remuneração extra a eles, caso cumpram o estabelecido. A utilização das apostilas é uma forma de direcionar o programa focado nos conteúdos de português e matemática que são cobradas no IDEB e as demais ficam de fora dos estudos cotidianos.

Outra denúncia está ligada à empresa que terceiriza a produção de apostilas: a Aprender Editora. Em março de 2009 a promotora de Justiça de Defesa da Educação, Elizabeth Maria Almeida de Oliveira, encaminhou um pedido de “providência especial” para que a procuradora-geral de Justiça, Socorro França, recomende ao governador do Estado, Cid Gomes, a imediata abertura de sindicância contra o Presidente do Conselho de Educação do Ceará (CEC), Edgar Linhares Lima. Lembrando que Edgar Linhares foi consultor do município em 2001 e um dos principais elaboradores dos materiais de aprendizagem direcionados.

De acordo com a representante do Ministério Público Estadual (MPE)¹⁰⁰, o Presidente do Conselho de Educação do Ceará (CEC), Edgar Linhares Lima, tem uma ligação com a Editora Aprender, uma das vencedoras da licitação para a compra, por parte da Secretaria da Educação do Estado (Seduc), de material didático destinado às crianças da rede pública de ensino. De acordo com a Promotora de Justiça, Edgar Linhares tem uma procuração de um dos sócios da empresa e isso caracteriza irregularidade na transação. A função exercida por Edgar Linhares, como Presidente do Conselho de Educação do Ceará, é um óbice ao seu

¹⁰⁰ Informações disponíveis em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/compra-de-livros-didaticos-sob-suspeita-1.703761?page=5>> Acesso em 12/07/2020.

envolvimento com qualquer empresa participante da licitação, pois, ele exerce um cargo público.

Apesar de inúmeras críticas que o livro didático público possui, em 1990, o Ministério da Educação e Cultura iniciou um processo de democratização na produção e escolha do livro didático. Nesse sentido, são realizados procedimentos mais sistematizados sobre a qualidade dos livros produzidos (com uma iniciativa do Governo Federal) que consiste em uma ação ampla para avaliar o livro didático, apresentando um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias do livro didático. Em 1996, acontece o primeiro processo de avaliação do livro didático. Essa avaliação ocorre até os dias atuais e tem por objetivo excluir dos Guias do Livro Didático os livros que possam apresentar problemas, tais como discriminação de qualquer tipo, erros conceituais, desatualizações e outros (FNDE, 2020).

Outro fator importante, no que se refere ao livro didático, é a sua gratuidade para os alunos e estados e municípios. Segundo disposto em documento oficial, Resolução/CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012, p. 1) e atendendo “a previsão constitucional sobre o fornecimento de material didático” presentes na LDB de 1996, o PNLD distribui livros didáticos gratuitamente nas escolas públicas de Educação Básica considerando a universalização do ensino, visando “a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola” (FONSECA; VILELA, 2014, p. 561).

Essa gratuidade não é só importante para os estudantes, como também os estados e municípios que não necessitam adquirir esses insumos ou apostilas para substituí-los. Municípios que elaboram seus próprios materiais ou terceirizam sua produção, acabam deixando de economizar valores que poderiam ser direcionados em outras necessidades pedagógicas.

A criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, significou um grande avanço para a universalização da educação básica no Brasil, pois originou-se um fundo que aumentava qualitativamente e quantitativamente melhorias na educação pública. Com as pressões políticas exercidas pelas classes populares criou-se uma disposição maior sobre a necessidade de investimentos na educação pública, como era previsto na LDB de 1996. Dessa forma, os livros didáticos também passaram

atender aos alunos de todo o ensino médio. Desse modo, no ano de 2012 ocorre a universalização do livro didático.

Segundo disposto em documento oficial, Resolução/CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012, p. 1) e atendendo “a previsão constitucional sobre o fornecimento de material didático”, presentes na LDB de 1996, o PNLD distribui livros didáticos gratuitamente nas escolas públicas de Educação Básica atendendo à universalização do ensino, visando a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Com a Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, o programa sofreu várias alterações com o objetivo de democratizar todo o processo de escolha e acesso do livro didático. Podemos destacar os seguintes pontos: 1) A universalização, todas as redes públicas terão direito ao acesso dos livros didáticos, as escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. 2) Triagem técnica e física, primeiramente as obras passam pelo estudo do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para avaliar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Por último, os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. 3) O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet, também envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas. 4) Com base no guia de livros didáticos, os professores das respectivas disciplinas analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola (MEC, 2020).

Logo, o programa do livro didático, nas palavras de Cury (2009, p. 128) é um “componente de assistência ao estudante”, pois, o aluno não só não paga taxas, matrículas e mensalidades como também recebe um encorajamento pelo qual as condições de ensino/aprendizagem ganham um potencial de qualidade. Essas condições de qualidade estão minimamente garantidas pelas comissões de avaliações pedagógicas constituídas por professores das Instituições Públicas de Ensino Superior, as quais ocorrem por meio de abertura de editais coordenados pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

A avaliação dos livros didáticos tem como objetivos, entre outros, aferir possíveis erros conceituais, verificar a abordagem das questões de gênero, etnia e a eliminação dos textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio nos livros que foram inscritos pelas editoras no programa. A finalidade da avaliação dos livros didáticos é garantir o mínimo de acesso à uma educação pública de qualidade.

Contudo, não se pode deixar de apontar a relação entre os programas governamentais e o mercado editorial brasileiro. As editoras passaram da concentração de origem familiar para o monopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros. E quanto maior as empresas, maiores são seus benefícios, pois, durante o processo de escolha dos livros nas escolas há algumas editoras que se beneficiavam de seu poderio econômico.

Dessa maneira, neste contexto de crescimento das grandes empresas na área da educação privada, os chamados monopólios e/ou conglomerados, observa-se que ocorre também um outro fenômeno que influencia sobremaneira a educação pública. Muitos municípios, inclusive de pequeno porte, substituem o material didático fornecido pelos programas do FNDE pelo chamado sistema apostilado¹⁰¹, o qual é produzido pelas empresas privadas da área da educação e comercializado para o setor público sem nenhuma avaliação prévia. Além do grande crescimento das empresas privadas no setor da educação, há também o advento, a partir da década de 1990, do sistema de avaliação em larga escala e, devido à diminuição do Estado em investimentos e políticas educacionais, os resultados das avaliações foram alarmantes. Porém, o argumento utilizado é o de que as escolas particulares são mais eficientes, seu sistema é mais eficaz. É, portanto, nesse contexto, que cresce a utilização do sistema de ensino apostilado no âmbito da escola pública.

Adrião (2013) afirma que a partir da descentralização e a consequente municipalização do ensino fundamental, os municípios, cuja demanda por educação se fez alargar e sobre os quais passaram a incidir as responsabilidades pela garantia do acesso à maior fração da escolaridade (educação infantil e ensino fundamental) e pela melhoria do desempenho das escolas, estes passaram a ser

¹⁰¹ Segundo Adrião (2013, p. 436) tais "Sistemas" consistem em uma "cesta de serviços e produtos" oferecida aos municípios-clientes material didático conhecido como "material apostilado", distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais [...].

cada vez mais assediados por empresas privadas; com o objetivo de vender seus produtos educacionais, seus sistemas de apostilamento e os municípios, na maioria das vezes, aderem com a finalidade de suprir as suas carências advindas da falta de políticas educacionais.

Ademais, o PNLD sofre constantes críticas e ataques pelos últimos governos, um deles foi o decreto presidencial de 2017, o qual dispõe que a partir de 2019 ocorrerá o aumento do prazo para a utilização dos livros didáticos pelas escolas, o qual passou de três anos para o ciclo de quatro anos (CRAIDE, 2017). A justificativa foi a diminuição de gastos, uma medida que prejudica o programa e a educação pública, pois o desgaste do material devido ao uso por três anos é significativo, com o aumento de um ano muitos desses livros estarão em péssimo estado antes do final do seu ciclo. Outro ataque vem do atual governo, o presidente Jair Bolsonaro, o qual afirmou perante a imprensa, no dia 06 de janeiro de 2020, que é necessário alterar os livros didáticos no Brasil. Este considera que “os livros didáticos têm muita coisa escrita, que é preciso suavizar”, que “não vai ter ideologia de gênero e não é para doutrinar” (GONÇALVES, 2020). Isso significa que os livros didáticos passarão por censuras governamentais e, como alega o governante, haverá a necessidade de diminuir a quantidade de conteúdo, ou seja, passam a ter o mesmo formato das apostilas.

No contexto de Reforma de Estado e das políticas impostas pelo BM, as quais culminaram na diminuição de gastos, precariedade e privatizações no setor da educação, tornou-se um terreno fértil para os empresários dos grandes grupos da área da educação privada se inserir no âmbito da educação pública. E, nesse processo, também a educação pública se transforma em mercadoria.

O caso de Sobral é um exemplo de como a desculpa para melhorar os índices do ensino tem como objetivo principal desviar dinheiro público para a compra de produtos não necessários, como por exemplo, deixar de utilizar o livro didático e substituí-los pelo apostilamento. Conclui-se que fazer mais com menos é uma falácia, pois os gastos aumentam para atender os interesses econômicos do empresariado e direcionar os conhecimentos de forma político-ideológico.

O relatório do Banco Mundial (2020), sobre o caso de Sobral, sustenta que o êxito alcançado pelo município cearense deve ser o objetivo da educação em todos os países, pois, na sua concepção, esta reforma efetiva da pelo município de Sobral garante avanços de curto prazo em relação ao acesso à educação e à qualidade do

ensino. A reforma educacional efetivada pelo município citado e o seu sucesso, de acordo com o referido relatório do BM, pode ser resumida pelos seguintes pilares: o primeiro é o uso efetivo das avaliações de desempenho dos alunos; o segundo no currículo com foco e com uma sequência clara de aprendizado priorizando as habilidades fundamentais; o terceiro com professores preparados e motivados; e o quarto pilar é a gestão escolar autônoma e responsável, com diretores escolares nomeados por meio de critérios seletivos técnicos e meritocráticos. Ao analisar esses pilares, pode-se perceber que existe um entrelaçamento nas quatro condições defendidas pelo Banco Mundial.

O primeiro pilar encontrado pelo Banco Mundial para controlar o conhecimento trabalhado em sala de aula é feito pela utilização das avaliações externas¹⁰². O que era para ser uma parte do método de ensino e aprendizagem, que ocorria no final de todo o processo, por meio das pressões das instituições financeiras, passaram para o primeiro plano. Os conteúdos exigidos nas avaliações se tornam matérias obrigatórias e, conseqüentemente, os outros saberes são deixados de lado. Basicamente, as avaliações estão exigindo apenas os saberes nas áreas de leitura e matemática. Isso interfere no currículo e no mercado dos produtos ligados a avaliação.

Desde os anos 1980 a avaliação vem sendo implantada em vários países por meio de testes standardizados com ênfase em resultados ou produtos educacionais. A avaliação educacional passa a servir, por um lado, para o controle e regulação do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, objetivando maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo, a meritocracia e a competência (OLIVEIRA, 2018, p. 12).

Os defensores da escola pública defendem esse espaço como um campo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos, de respeito e cooperação; enquanto os ideólogos e defensores do capital compreendem a escola como transmissora de outros comportamentos, como a competição, o

¹⁰² A avaliação externa é uma forma de centralizar os conhecimentos que serão ensinados pelo Estado. Conceitua essa forma de avaliação como aquelas que é realizada ou idealizada por órgãos externos a escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino. É chamado de larga escala quando é aplicado num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal. “Ela ainda pode ser chamada de *amostral* – caso avalie somente alguns alunos deste sistema – ou *censitária* – caso avalie todos os alunos matriculados numa mesma série de determinado sistema de ensino” (SANTANA, 2018, p. 38).

individualismo, a meritocracia e a competência, pois, na sociedade capitalista tudo se transforma em mercadoria.

Para Santana (2018, p. 44), a avaliação é sempre baseada num determinado currículo, que valoriza um determinado tipo de preocupação do ser humano. “Neste caso, um ser humano que possa se tornar consumidor e, portanto, seja inserido no mercado. A elaboração dos critérios de avaliação é parte de um todo que está subordinado à ideia central do Estado Avaliador: qualidade, competição e mercado”.

A política de avaliação está ligada a reforma conservadora dos países centrais, como os EUA e a Inglaterra. A crescente centralidade da avaliação educacional foi, em grande medida, induzida pela possibilidade dessa mesma avaliação se tornar um dos instrumentos mais eficazes para introduzir mudanças, as quais possibilitam que as classes dominantes estendam o seu controle para todos os espaços possíveis. Assim, essas mudanças têm como objetivo atender dois pontos principais, o econômico e o cultural:

Essas mudanças foram, inicialmente, inspiradas numa nova ideologia emergente — a ideologia da nova direita — uma espécie de *melting pot* político, econômico e cultural que se traduziu na fusão (conjuntural) de valores e interesses contraditórios, de origem (neo) liberal e (neo) conservadora, os quais acabaram tendo expressão concreta em muitas medidas e decisões de carácter híbrido e heterogêneo, assumidas por diferentes governos deste período (AFONSO, 2007, p 12-13).

A partir das lutas e reivindicações da classe trabalhadora, as classes dominantes tiveram que ceder e possibilitar que as classes subalternas tivessem o direito de acesso à escola. É nesse interstício que ocorre as disputas entre as classes sociais no âmbito da educação formal. O Estado tem um dispositivo de controlo central, relativamente ao que e como se ensina nas escolas públicas. Mas ao permitir o acesso às classes dominadas também permite acesso a conteúdos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Essa consciência crítica, atrelada a sua realidade, na qual ocorre a exploração do trabalho pelo capital leva às correlações de forças no que tange à escola pública e às políticas educacionais.

Com as políticas oriundas da reestruturação produtiva e as orientações do BM, o Estado passa a promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos e privados. Esse modelo induz a concorrência e a hierarquização por meio das divulgações dos rankings escolares dos estudantes e suas escolas.

Assim, a escola deve agradar seus clientes e/ou consumidores da educação para que seja eficiente, da mesma forma que o mercado.

Apesar do discurso oriundo das políticas imperialistas, a partir de 1990 no Brasil, o qual advoga em torna da defesa de menos Estado e mais mercado, percebe-se que para garantir o aumento da força do segundo, faz-se necessário a utilização dos mecanismos coercitivos do primeiro. Santana (2018) aduz que o Estado implantou a lógica de quase mercado como se fosse natural, entretanto, não abdicou de seu poder de decisão sobre o sistema de ensino. Neste sentido, a avaliação externa reforçou o controle do Estado na educação, uma vez que é ele o avaliador e que determina o que será avaliado.

Os exames passam por um processo de controle técnico, metodológico e sistematizado, dessa forma, como assevera Afonso (2007), tornam-se instrumentos de aferição com um grau mais elevado de validade e fidedignidade. Dessa maneira, são aplicados globalmente às populações escolares específicas, de determinados países, os quais servem para uma amostragem representativa de uma determinada população. “São, por isso, exames relativamente distintos dos exames tradicionais, aparecendo num outro contexto histórico, com motivações econômicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificados socialmente de formas relativamente diferenciadas” (AFONSO, 2007, p. 13).

A concepção neoliberal pretende se formar como uma única verdade, para isso, necessita propagar sua ideologia em todos os lugares possíveis, logo, a escola, que é um dos mais importantes espaços de propagação de ideias, não fica fora das ingerências dessa visão de mundo. Debrum (2001) explica que em cada época surge – através de lutas teóricas e práticas de várias correntes – uma filosofia que não representa apenas a verdade dessa época, por condensar e testemunhar o “espírito do tempo”, mas a verdade sobre essa época, como intelecção das suas contradições e potencialidades.

O modo de existência propagado pelo neoliberalismo precisa se tornar consenso na sociedade, dessa forma, o imperialismo controla o conhecimento pela via dos organismos multilaterais, principalmente pelo Banco Mundial, que por suas participações, controla as agências avaliativas internacionais. Estas avaliações influenciam as instituições nacionais que determinam o que deve ser ensinado em todas as escolas.

O organismo mais importante, no que tange às avaliações no âmbito global, é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), tradução de *Programme for International Student Assessment*, controlado por uma importante agência multilateral do imperialismo: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁰³) é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE (INEP, 2020).

Nesse caso, percebe-se que o órgão oficial do governo brasileiro está integrado ao sistema mundial de avaliação controlado pela OCDE e, como já mencionado acima, é um dos cérebros das políticas neoliberais, o qual também busca construir formas para obter o consentimento da população mundial.

Os exames realizados pelo PISA têm como objetivo avaliar os chamados três domínios: – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. A cada edição é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. Aqui é importante prestar atenção que o PISA também avalia domínios chamados inovadores, que são assuntos ligados ao mercado e ao empreendedorismo, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global (INEP, 2020).

Constata-se que a abrangência dos conhecimentos científicos exigidos pelo órgão avaliador da OCDE fica restrito a somente três áreas do conhecimento, o que define os conteúdos principais a serem ensinados em todos os países que participam das avaliações. Outra importante observação é sobre os conteúdos de Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global que, além de serem assuntos muito específicos ao sistema financeiro, acabam obrigando os

103 INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC. Com o objetivo de promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. O INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliações em todos os níveis e modalidades de ensino, como: Atividades na educação básica: Provinha Brasil; SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Prova Brasil; ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica; ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Censo Escolar. Atividades na educação superior: SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; Avaliação Institucional; Avaliação dos Cursos de Graduação; Censo da Educação Superior; ENAD - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes; Microdados do Enade; CE - Conceito Enade; CPC – Conceito por Curso no Enade; IGC – Índice Geral de Cursos.

países a adotarem nos seus currículos escolares disciplinas ligadas a essa área. Como por exemplo, a disciplina de empreendedorismo, a qual já existe nas escolas do Paraná nos cursos do Ensino Médio Integral ou em cursos optativos.

Nesse caso, entra-se no segundo pilar, o “currículo com foco”, como defende o relatório do Banco Mundial sobre Sobral. O currículo priorizou as habilidades fundamentais de português e matemática. Dessa forma, tornaram os currículos plenamente alinhados às avaliações de aprendizado e aos materiais didáticos. A sequência de aprendizagem e, posteriormente, os currículos estão plenamente alinhados às avaliações dos alunos, à formação continuada dos professores, aos materiais didáticos e ao apoio oferecido aos gestores educacionais, com orientação e *feedback* baseados nas “expectativas de aprendizado”.

Não se trata apenas de obter os instrumentos certos, mas de alinhá-los para que se reforcem mutuamente. Essa coerência no ensino é o desejo de muitos sistemas educacionais ao redor do mundo e uma realidade em Sobral, “consistindo em um elemento crucial para uma estratégia bem orquestrada de melhoria do aprendizado de maneira equitativa” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 7).

As avaliações obrigam as escolas e suas mantenedoras, para melhorar seus scores, reduzir as vastas áreas de conhecimento para focar somente nas disciplinas cobradas pelos órgãos avaliativos mundiais. A formação do professor e os materiais didáticos ficam restritos ao português e a matemática. Não tem muitos segredos no “sucesso” de Sobral, contudo, pode-se questionar se as notas altas nas avaliações podem realmente garantir o sucesso da aprendizagem necessária para os alunos competirem intelectualmente com aqueles que estudaram em escolas tradicionais, com conhecimentos mais amplos, como por exemplo, nos estabelecimentos particulares onde estudam os filhos das classes médias e da burguesia?

O total de países que participaram do PISA em 2018 foram 79, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países considerados parceiros, o Brasil é participante desde 2000, desde a sua primeira edição. O controle educacional realizado pela utilização dos exames ocorre, principalmente, nos países mais desenvolvidos do capitalismo, em seguida nos países que possuem um alinhamento político-ideológico com as nações imperialistas que controlam a OCDE. Afonso (2007), entende que esse fenômeno busca, essencialmente, introduzir a ideologia de mercado no próprio espaço público estatal e não tanto de avançar para mecanismos

de privatização, embora tenham sido muito fortes as críticas de muitos setores sobre o monopólio da escola pública. A opção neoliberal mais ortodoxa argumenta que os bens educativos públicos deveriam passar a integrar o conjunto dos bens mercadorizáveis, ou seja, os bens sujeitos à liberdade da oferta e da procura. “Entretanto, apesar da forte presença desta dimensão mais neoliberal, o Estado não se retirou nem abdicou do poder de direção e de controle sobre o sistema educativo” (AFONSO, 2007, p. 15).

Essa nova forma do Estado trabalhar com a educação procura atender toda a população mundial, contudo, o conhecimento deverá ser restrito e voltado, principalmente, para os interesses do mercado, suas ideias e seus retornos econômicos. Todos têm acesso a educação, porém, a responsabilidade do sucesso recai no próprio indivíduo, pois, não leva em conta as desigualdades sociais dos estudantes, o capital cultural e econômico de cada um.

Essas medidas, que são prejudiciais para as classes trabalhadoras, são aplicadas de uma forma que pareçam positivas para ela. Por isso, os intelectuais orgânicos ao capital utilizam os conceitos de melhoria, qualidade, avanço, descentralização, equidade entre outros. Todavia, como já salientado, ocorre o oposto do que é aparentemente defendido. A imprensa burguesa, custeada pelo sistema financeiro, divulga essa agenda positiva e necessária, além disso, as grandes corporações empresariais participam da vida política das nações através de financiamentos eleitorais, *lobbys* no congresso, ministérios, governos estaduais e federais. Um exemplo disso é o da organização empresarial Todos Pela Educação (TPE)¹⁰⁴ criado por empresários ligados ao sistema financeiro e grandes corporações multinacionais. “O TPE foi criado por um grupo de grandes empresários brasileiros com o objetivo de influenciar politicamente as políticas públicas brasileiras, porém, justificativa de efetivar o direito das crianças e jovens a uma ‘Educação Básica de Qualidade’” (MEZAROBBA, 2017, p. 258).

Os governos aplicam essas políticas tanto por princípio político-ideológico ou por pressão política e midiática. Dessa forma, conseguem criar um consenso para a sua aplicação e legitimação. O consenso torna mais difícil a contraposição as estas

¹⁰⁴ A organização foi fundada em 2006, usa um trocadilho que relaciona sua atividade ao Educação para Todos de Jomtien de 1990. TPE conta com 32 empresas mantenedoras e parceiras, com quase 200 representantes divididos entre os diversos cargos na sua estrutura organizacional.

ideais. Essa política é pouco questionada até mesmo pelos próprios governos de esquerda ou centro-esquerda.

[...] o que aparece como relativamente inesperado no período mais recente (meados dos anos noventa e seguintes) é o facto de outros governos de orientação político-ideológica distinta (socialistas ou sociais-democratas de centro-esquerda) terem assumido o poder, após a vaga da nova direita, sem, todavia, modificarem substancialmente muitas das decisões herdadas do período anterior. Pelo contrário, em certos casos, estes governos foram até mais longe na expansão e concretização de determinadas políticas educacionais (como as que dizem respeito à avaliação externa baseada em exames) que se destinavam, em grande medida, a introduzir maior selectividade e discriminação (AFONSO, 2007, p. 17).

Essa situação se reproduziu no Brasil durante os governos petistas, quando as políticas do Estado avaliador, além de permitir a continuidade do que o governo anterior iniciou nessa área, também aprofundaram e legitimaram essa prática. Isso pôde ocorrer devido as coações dos órgãos financiadores da educação nos países dependentes, os quais tinham o intuito de receber financiamentos para a educação, além dos *lobbys* políticos locais. Em Sobral os governos que iniciaram e aprofundaram a política dessas reformas educacionais eram de origem de centro-esquerda, a mesma situação no estado de Ceará. Como já citado anteriormente, o ex-prefeito de Sobral e ex-governador do Ceará, Cid Gomes, foi convidado para reproduzir a política pública de educação cearense no Ministério da Educação do governo Dilma em 2015.

Salienta-se que a avaliação padronizada em larga escala não mostra a realidade escolar, pois, como observado, pode ser manipulada de diversas formas. A avaliação deve estar ligada a uma realidade específica, que mostra tanto os dados quantitativos como os dados qualitativos. Ela precisa acompanhar o processo de aprendizagem do estudante para obter informações e averiguar que os objetivos iniciais estão se concretizando e coletar informações relevantes do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse caso possibilita o planejamento e replanejamento do educador para atingir o maior grau possível do seu trabalho diante dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem.

O formato de avaliação exigida pelos órgãos representativos do imperialismo é autoritário e excludente, não mostra a realidade da escola, contudo, é uma forma de controle. Luckesi (2005) assegura que a avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade. Ela exige que haja o controle

e [...] “enquadramento nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica” (LUCKESI, 2005, p. 32).

Por conseguinte, o problema não é a avaliação em si, mas para o que está sendo utilizada. Santana (2018) entende que é preciso avaliar a própria política educacional, também a formação destes professores e como eles entendem os processos avaliativos aos quais as escolas estão submetidas. Essas avaliações promovem exclusão, logo não pode existir melhorias na qualidade de ensino com políticas autoritárias e de interesses de grandes corporações. Quem deve exigir como deve ser a educação pública em uma nação é a sua própria população, ou aqueles que utilizam a escola pública.

Ademais, o terceiro pilar defendido pelo Banco Mundial, considerado bem-sucedido em Sobral é o do “professor preparado e motivado”. Quando se pensa em professores preparados e motivados, logo defende-se que o preparo é resultado de conhecimentos científicos sobre a área específica de formação acadêmica do professor, bem como conhecimentos pedagógicos e educacionais para desenvolver a profissão. A motivação, portanto, decorre da valorização da carreira, com o reconhecimento do esforço de aperfeiçoamento intelectual e laboral, o qual recairá também em aumento salarial conforme esse aperfeiçoamento da carreira, tanto individual como coletivo de cada profissional que trabalha na educação.

Porém, não foi dessa forma que ocorreu em Sobral. Uma das primeiras ações dos administradores públicos nesse procedimento foi demitir 1.000 professores, o que elevou a quantidade de alunos por sala. Segundo o relatório do BM, atualmente Sobral possui 1.162 professores, uma diminuição de quase 50% dos profissionais. Essa quantidade de demissões elevou a razão aluno/professor. Enquanto no Brasil, nas escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental, a média é de 20,3 de alunos por professor, no Ceará é de 21,0, nas escolas de Sobral esse número aumenta quase 1/3, 28,9 (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 4). Entretanto, o BM não concebe essa elevação como um problema.

A quantidade de alunos em sala de aula segue a orientação do organismo fundador do PISA, a OCDE. Esta orienta para manter os números próximos ao do Japão e Coreia do Sul, que é mais de 32 alunos por sala. A OCDE defende que esses dois sistemas educacionais tendem a priorizar o salário dos professores e não o tamanho das turmas e essa prática mantém os dois países com um desempenho

no PISA acima da média. Justifica-se que em período de crise econômica e achatamento do orçamento público deve-se aumentar a quantidade de alunos por sala, isso é perfeitamente recomendável pela OCDE. “Os dados do PISA mostram que um maior desempenho do sistema educacional está comumente relacionado à priorização da qualidade dos professores ao invés do tamanho das turmas” (OCDE, 2012, p. 4).

A diminuição dos orçamentos dos Estados está relacionada as dívidas externas que esses têm com os agentes financeiros imperialistas que controlam essas organizações. Os cortes de gastos servem para produzir superávit ao pagamento das contas públicas para os bancos. O aumento de alunos por sala não corresponde a melhoria salarial dos educadores, pois os salários desses profissionais estão cada vez mais achatados. Como é o caso do Paraná, estado em que os professores estão há mais de três anos sem reposição das perdas inflacionárias. Contudo, a razão aluno/professor não objetiva aumentar devido ao fechamento de turmas e escolas; como é denunciado pelo sindicato dos educadores desse estado (APP-SINDICATO, 2019).

Com o aumento da quantidade de alunos por sala, o foco foi direcionado ao treinamento dos professores de acordo com os conteúdos estabelecidos no material didático dirigido, ou seja, a apostila que direciona para a prioridade dos conteúdos de português e matemática.

Um consultor externo foi contratado em 2001 para conduzir a formação dos primeiros 100 professores de Sobral que trabalhavam em turmas de alfabetização. Inicialmente, ele elaborou materiais estruturados e planos de aula e, em seguida, reuniu-se com os professores para debater sua aplicação. Isso visava a garantir que os professores fossem capazes de planejar aulas com objetivos de aprendizado claros, que pudessem ser medidos ao final de cada lição. Assim, a formação buscava fortalecer a prática de sala de aula e o monitoramento frequente do aprendizado dos alunos. Desde então, todos os meses os professores de Sobral participam de atividades de formação em serviço para que possam compreender melhor os objetivos de aprendizado dos componentes curriculares, além de preparar e debater o material didático dirigido, os cadernos de exercícios para casa e os descritores das avaliações. Os novos professores recebem formações extras durante o período de estágio probatório para garantir que tenham um desempenho adequado em sala de aula e continuem na rede municipal. Consequentemente, todos os professores sabem o que é esperado dos alunos em cada ano e como empregar os livros didáticos, as avaliações e outras ferramentas para alcançar os objetivos de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 7).

Observa-se que o material didático oferecido pelo município de Sobral já era dirigido para as avaliações, além de conterem questões que seguiam o modelo exigido por elas. Alcançar o objetivo na aprendizagem era, na verdade, alcançar o objetivo de notas nas avaliações. Para que tudo esteja de acordo com esse objetivo, é preciso controlar os professores, verificar se eles estão cumprindo o plano de aula estabelecido pelo município, para isso há uma fiscalização de suas aulas, inclusive com observação da aula do professor. O próprio relatório do BM informa como isso ocorre:

A gestão da sala de aula é um aspecto central da formação de professores, pois cada minuto de aula conta para a aprendizagem dos alunos. O município oferece planos de aula estruturados para ajudar os professores a desenvolverem uma rotina da sala de aula. O coordenador pedagógico e a equipe da Secretaria de Educação também observam aulas com o objetivo de fortalecer a prática de cada professor. O planejamento pedagógico envolve a análise do desempenho dos estudantes nas avaliações de aprendizagem, identificação dos pontos fracos dos alunos e desenho de um plano de ação com metas claras a serem implementadas durante as aulas. As sessões de *feedback* ocorrem regularmente entre a equipe da Secretaria de Educação e os coordenadores pedagógicos, e entre coordenadores e professores, adaptando as intervenções de aprendizagem às necessidades dos alunos. O objetivo final é garantir que cada aluno domine o conteúdo do ano escolar no qual se encontra, conforme indicado pelo currículo municipal (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 8).

Esse método de ensino preconizado não abre espaço para a utilização da criatividade do professor, muito menos a sua autonomia de ensino. O plano de aula é preparado pela secretaria municipal, que segue as apostilas, as quais foram preparadas de acordo com o formato das avaliações. Além disso, o professor é fiscalizado e cobrado para cumprir o que foi determinado. Por último, o chamado incentivo financeiro que está atrelado as “metas de aprendizado” (resultados positivos nas avaliações externas).

Os professores recebem um salário e também um bônus individual caso sua turma atinja um bom desempenho, isto é, caso tenha notas acima da média; ainda, há um prêmio relativo ao desempenho da escola (Escola Aprender Melhor)” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 8). Como ocorre nas práticas empresariais, o município de Sobral e a empresa Esfapege¹⁰⁵ “acrescentam ao salário” dos professores,

¹⁰⁵ A Esfapege é uma organização sem fins lucrativos criada em 2006, que terceiriza serviços na área da educação da prefeitura de Sobral para conduzir a formação de professores, elaborar materiais estruturados etc. A empresa possui técnicos que são selecionados para realizarem as atividades acima.

daqueles que conseguem atingir os *scores* desejados tanto de forma pecuniária com por meio de premiação/reconhecimento.

Para Amorim e Leite (2019), o Banco Mundial propõe ao sistema brasileiro a criação de mecanismos mais rígidos de seletividade dos professores, desde o ingresso aos cursos de licenciaturas até a processos seletivos de contratação. O que é mais preocupante, nas orientações do banco, é a indicação de que os professores sejam avaliados constantemente, a partir dos seus resultados. Assim, pode haver a possível demissão daqueles com desempenho inferior às taxas e índices previstos. Dessa forma:

Na realidade, se trata de uma visão gerencial, uma transmutação da lógica privada, empresarial e serial para o setor público, na qual alunos e professores, longe de serem considerados sujeitos, são considerados produtos, mercadorias cujo processo se condiciona por uma lógica produtiva e de resultados quantificados (AMORIN; LEITE, 2019, p. 38).

O quarto pilar defendido pelo Banco Mundial, o qual também é aplicado em Sobral, é o de “autonomia e responsabilidade na gestão escolar”. No município de Sobral a escola é responsável pelo treinamento dos docentes, seleção de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Realiza tutorial para novos professores em período de estágio; treinamento de coordenadores pedagógicos e produz materiais didáticos.

Na perspectiva do chamado “fortalecimento da gestão escolar”, segundo o relatório do BM (2020), há uma seleção de diretores escolares com base em critérios meritocráticos e técnicos, fortalecimento das competências de liderança, autonomia administrativa financeira e pedagógica, com a correspondente responsabilização e constante ênfase no que tange à responsabilidade das famílias pela educação dos seus filhos. Nesse aspecto os professores e os gestores escolares passam a ser empresários de si mesmos e são medidos, avaliados constantemente por meio de vários índices de desempenho.

Essa descentralização coloca toda a responsabilidade sob os alunos, professores e administradores das escolas, retirando a competência dos órgãos públicos. Porém, com a utilização das avaliações, o Estado centraliza os saberes e os poderes de decisões. As direções das escolas ficam com tarefas administrativas secundárias, contudo, com o orçamento mais limitado que deveria ser oferecido pelo atendimento direto da secretaria de educação. Quando o texto do relatório do Banco

Mundial defende que a prefeitura ofereça autonomia à escola, entra em contradição quando retirou da comunidade escolar o direito de escolha de seus diretores e coordenadores pedagógicos, porque implantou uma política de escolha por meritocracia. Porém, normalmente os critérios, chamados de meritocráticos são, na verdade, critérios que acabam sendo uma escolha política. A escolha tem cinco etapas com exame escrito; treinamento de liderança; dinâmica de grupo apresentando situações distintas na escola; entrevista; e avaliação de títulos e experiência, com base no currículo do candidato. “Todo esse processo dura quatro meses. Os diretores são nomeados para um período de três anos, mas podem ser exonerados em caso de mau desempenho, ou permanecer no cargo se o seu trabalho for satisfatório” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 9).

Essa forma de escolha de diretores e coordenadores pedagógicos retira da comunidade escolar o direito de escolha de seus representantes para administrar e defender a escola pública. A eleições escolares garantem a autonomia dos diretores para cobrar dos órgãos públicos o que é necessário para a manutenção do prédio, materiais pedagógicos e outras necessidades para garantir a educação de qualidade no seu estabelecimento de ensino. O modelo indicado pelo Banco Mundial retira qualquer autonomia do diretor, pois, este poderá ser exonerado por interesses políticos, acusado de mau desempenho, por exemplo.

Os diretores administram as despesas diárias da escola, o que aumenta a eficiência na solução de problemas de manutenção e libera tempo da equipe da secretaria para se concentrar na supervisão pedagógica. Sobral criou, em 2001, o Fundo para o Desenvolvimento e Autonomia da Escola (Fundae), que fornece às escolas os meios necessários para pagarem por despesas de consumo e manutenção (água, luz e pequenos reparos). A distribuição dos recursos do fundo é feita de acordo com o número de matrículas (70%) e o cumprimento de critérios específicos estabelecidos pela Secretaria da Educação (30%). Tais critérios estão relacionados a indicadores de processo para evitar práticas inadequadas de gestão, bem como a metas de aprendizado (BANCO MUNDIAL, 2020).

Assim, o aumento da autonomia é acompanhado por maior responsabilização pelo desempenho dos alunos. A escola tem a responsabilidade de atingir objetivos claros de aprendizagem estabelecidos em parceria com a Secretaria de Educação. Os diretores recebem um bônus de desempenho anual junto com todos os

educadores das escolas que atingem as “metas de aprendizagem” (Prêmio Escola Aprender Melhor).

Apesar do relatório do BM defender que as escolas sejam autônomas e que a gestão da educação deve ser descentralizada, na realidade, percebe-se que o processo do que ocorre no concreto é inverso. O pagamento de despesas como água e luz pela própria escola pode levá-la a cortar o seu consumo para que o dinheiro repassado seja suficiente. Os gastos podem passar por alterações devido as necessidades de cada momento. Além de aumentar a responsabilidade da escola em suas despesas, tem a obrigação de garantir o bom desempenho dos alunos, pois, caso não atinjam as metas podem sofrer sanções. E aquelas escolas que conseguem cumprir as metas recebem algumas recompensas.

O detalhamento dos caminhos que o Estado do Ceará moldou para atingir o índice elevado de educação é o que mais chama a atenção no relatório. O BM pontua que o Ceará revolucionou as transferências fiscais para os municípios, vinculando-as ao desempenho educacional. Esse modelo específico de incentivo, de acordo com as conjecturas do organismo, deve-se “ao ambiente de gestão descentralizada da educação no Ceará” (BANCO MUNDIAL, 2020).

Todavia, cabe questionar o que significa uma gestão descentralizada? A gestão descentralizada perpassa pela compreensão do “gerencialismo”, termo destacado ainda no texto do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995. Segundo o referido documento, sem a mudança cultural da administração pública burocrática para a gerencial será impossível implementar as reformas institucionais legais (BRASIL, 1995). É a partir do gerencialismo que se pode definir os indicadores de desempenho, do treinamento e da motivação pessoal, os quais podem desenvolver as estratégias flexíveis para atingir as metas estabelecidas (BRASIL, 1995, p. 54). Em termos práticos, significa que a lógica empresarial é trazida para o âmbito público e, por consequência, também atingirá a educação.

Nesse sentido, a noção de participação dos indivíduos no âmbito da escola pública é definida como responsabilização e compartilhamento de responsabilidades com a sociedade civil¹⁰⁶. Afonso (2007) entende que ao Estado cabe avaliar a

¹⁰⁶ Neste caso o conceito de sociedade civil não equivale ao conceito gramsciano, mas a partir da noção liberal. Nesta concepção, a sociedade civil é transformada em um “terceiro setor” (O Estado como primeiro setor, o mercado como o segundo setor e a sociedade civil como o terceiro setor). Assim, é um termo despolitizado; é o espaço das “parcerias”, das interclasses (termo que tem como intenção substituir as lutas entre as classes. No “terceiro setor” opera-se a solidariedade e

educação, mas ele se exime da sua responsabilidade quanto a qualidade da educação. Propaga-se um discurso que culpabiliza a escola pelos seus fracassos, pois, aparentemente, as unidades escolares receberam a propalada autonomia. O Estado não deixou de controlar a educação, pelo contrário, ele aumentou seu controle sobre ela. “Por isso é possível afirmar que o Estado não é ‘mínimo’: ele simplesmente modificou a forma de controle. As avaliações e a importação das ideias de mercado surgem amparadas e defendidas pelo Estado” (AFONSO, 2007, p. 42).

O que o documento considera autonomia, novamente é aumento de controle sobre os trabalhos dos professores. Para isso, os técnicos da secretaria trabalham junto com o coordenador escolar para observar o cumprimento do planejamento, observação de sala de aula, *feedback* sobre as práticas dos professores e análise dos resultados de aprendizado. Além disso, os técnicos monitoram o tempo das aulas, se os professores fazem um uso efetivo do tempo na sala de aula, observam o clima escolar e verificam as presenças dos alunos (BANCO MUNDIAL, 2002). O controle sobre os profissionais que trabalham na escola é muito rigoroso, não existe possibilidade de utilizar o tempo de ensino de forma criativa, cada instante deve ser dedicado aos conteúdos e materiais previamente estabelecidos para atingir índices elevados nas avaliações externas.

O modelo de educação neoliberal busca direcionar ao mercado o seu desenvolvimento, retirando dos sujeitos o poder de decisão. A educação passou a ser tratada como um serviço e não como um direito; a escola como uma organização, não como uma instituição. A implantação dos sistemas de avaliação das escolas segue “a lógica mercantil, aumentando o controle do que é ensinado na escola pública, valorizando a prestação de contas e desresponsabilizando o Estado pela qualidade da educação que é ofertada (SANTANA, 2018, p. 42).

As avaliações produzem informações importantes para melhorar as políticas públicas na educação. Contudo, não podem ficar restritas somente a elas, é preciso conhecer a realidade específica de cada escola, resolver as suas necessidades, analisar o IDH de sua região, entre outras questões. O enxugamento das verbas somente aumenta as diferenças entre as classes sociais, isso amplia a xenofobia, racismo, preconceito de classe, violência contra as minorias, o que pode levar às

“autoajuda” (voluntariado), a filantropia, assim como as enganosas noções de “empoderamento” ou “economia solidária”.

revoltas violentas como estas que estão ocorrendo nos EUA¹⁰⁷ e em outros países do mundo.

Essa política comandada pelo Banco Mundial e OCDE no Brasil procura pressionar os governos a seguirem as leis baseadas nas avaliações, materiais didáticos e currículos direcionados. Porém, como pode-se constatar que há uma ligação entre o Banco Mundial e as políticas educacionais em curso no Brasil atualmente? Observou-se no capítulo dois desse estudo, por meio da análise de dois documentos do BM e também do Plano Diretor da Reforma do Estado no Brasil, que desde a década de 1990 a ingerência do Banco Mundial pode ser percebida nas políticas de Estado e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. Representante direto do imperialismo, o Banco Mundial, por meio de pressões e exigências, mas também pelo consenso com os representantes do Estado, recomenda os “ajustes” para os países periféricos do capitalismo, conforme verificado no capítulo dois.

Até o momento, neste capítulo, a análise pautou-se, especificamente, em dois documentos do Banco Mundial, o Relatório Ajuste Justo, de 2017, e o Relatório sobre o caso do município de Sobral, de 2020; ambos recentes e que demonstram o interesse do BM nas políticas educacionais. Contudo, como esse interesse e essas recomendações do BM se concretizam, atualmente, nas políticas educacionais? Como se relacionam com a reforma empresarial em curso no Brasil? Essas questões podem ser respondidas pela empiria. Primeiramente, pode-se verificar a estreita relação entre os peritos do BM e o MEC.

Essa relação promíscua é observada por meio da ata de Reunião virtual do MEC que ocorreu no dia 26 de junho de 2020, segunda reunião da instância permanente de negociação e cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Acompanharam a reunião os representantes de todas as regiões do país, várias entidades governamentais e não governamentais.

O principal assunto era exatamente o problema de que “os alunos brasileiros apresentam franca desvantagem de desempenho cognitivo – medido pelo exame Pisa – em relação aos países desenvolvidos, em desenvolvimento, asiáticos e da América Latina” (MEC, 2020, p. s/n). Apontam que o Brasil só começou a

¹⁰⁷ Os protestos ocorridos nos EUA, no ano de 2020, tiveram como estopim a morte de George Floyd, um americano negro sufocado por um policial branco, que se ajoelhou sobre seu pescoço por mais de 8 minutos. O caso provocou manifestações em mais de 75 cidades. Em mais de 40 delas, as autoridades decretaram toque de recolher. A Guarda Nacional (força militar que os EUA reservam para emergências) foi acionada com 16 mil soldados despachados para 24 Estados e a capital, Washington.

universalizar o acesso à educação elementar na segunda metade do século XX, com cem anos de atraso em relação aos países desenvolvidos. Enfatiza-se que depois de todo esse período o Brasil ainda não aprendeu a alfabetizar adequadamente seus estudantes. Resumidamente, a Secretaria de Educação Básica mostrou preocupação com relação as notas baixas em matemática, nas avaliações internacionais, em comparação aos EUA e a China. Além de outros escores que colocam o Brasil em um nível abaixo aos países da OCDE.

Após essa constatação sobre os índices do Brasil nas avaliações externas a Secretaria de Educação Básica apresentou quais seriam as soluções de políticas públicas necessárias para melhorar a qualidade e atingir sucesso nas provas internacionais, tais como PISA, TIMMS¹⁰⁸, PIRLS¹⁰⁹ e LLECE¹¹⁰.

Os representantes do MEC entendem que os alunos brasileiros podem aprender na escola tanto ou mais que seus pares em países desenvolvidos. Para isso, é preciso oferecer “oportunidades aprendizagem de qualidade”. Para tanto, afirma-se, de acordo com o disposto na ata da reunião, que:

Os objetivos de aprendizagem devem ser claros e ambiciosos; material de ensino apropriado para ensinar cada um deles; professores e país com capacidade didática (ensinar, monitorar o aprendizado, guiar o aluno pelo caminho e estimular emocionalmente); avaliação formativa (parte do aprendizado) e somativa (penalidade/recompensa pelo nível de engajamento, além do monitoramento do direito à educação pelas autoridades competentes (MEC, 2020, s/p).

O Ministério da Educação “terceirizou” suas obrigações nesses pontos, pois, repassou a culpa das dificuldades em mostrar bons números aos materiais de ensino, a falta de preparo dos professores e até mesmo dos pais dos alunos, aos problemas nas avaliações e, quando se refere a culpa do Estado, argumenta que não houve monitoramento adequado. Em nenhum momento adentram nas questões da falta de verbas, dos materiais pedagógicos, da necessidade de maior carga horária às disciplinas que trabalham a leitura, os esportes, a música, a cultura, as artes, muito menos abordou-se na referida reunião a questão dos baixos salários dos profissionais, os quais não tem nenhuma perspectiva de melhoria; ou a falta de concursos públicos e tantos outros problemas existentes nas escolas públicas.

¹⁰⁸ Trends In International Mathematics And Science Study.

¹⁰⁹ Progress In International Reading Literacy Study.

¹¹⁰ Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação.

Os representantes do MEC acreditam que os impedimentos para o desenvolvimento da educação brasileira estariam na baixíssima expectativa de aprendizagem e na continuidade da vida acadêmica. Portanto, culpam o material didático (PNLD); a formação docente frágil e desconectada com as necessidades do país e dos alunos; culpam os parâmetros de avaliação dos Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do acesso ao ensino superior (ENEM). Ademais, salientam que a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) não ajudou na superação da baixa expectativa (MEC, 2020).

A partir dessas constatações, as alternativas indicadas para superar os números inferiores nas avaliações externas é seguir o modelo adotado de ensino em Singapura. Segundo os representantes do MEC, esse país buscou aprimorar a educação relacionando o conhecimento e a prática, como por exemplo, a disciplina de matemática, pode ser ensinada de várias formas, com jogos, cartas, vídeo games, entre outras formas. Como se isso fosse novidade nas salas de aulas no Brasil.

Outro fator que é considerado exemplar em Singapura é o currículo que é detalhado e facilita a montagem do plano de aula pelo professor e também deixa os objetivos pedagógicos mais claros para alunos e professores. É importante destacar que Singapura segue a política educacional de viés empresarial/neoliberal, que serviu como um dos modelos para Sobral.

Bourroul (2019), em reportagem à Revista Nova Escola,¹¹¹ acompanhou a educação em Singapura e explicou que é um país bem diferente do Brasil. Geograficamente, seu tamanho é de 719km², uma área trinta vezes menor que a do estado de Sergipe, o menor estado brasileiro. Possui apenas 400 escolas, com aproximadamente 30 mil professores e meio milhão de estudantes. Enquanto o Brasil possui 184,1 mil escolas segundo o censo escolar da época.

¹¹¹ A Fundação Lemann, mantenedora da Revista Nova Escola, patrocinou um grupo de educadores brasileiros que visitou Singapura no início de 2019 para identificar que aprendizados poderiam ser instituídos no Brasil. Essa fundação é uma das principais patrocinadoras do Todos Pela Educação. Costuma fazer lobbys na política brasileira para influenciar na educação. Fundação Lemann pertence ao Jorge Paulo Lemann, quem em 2016 aparece como o homem mais rico do Brasil e o décimo nono do mundo, com sua forte influência buscou garantir as demandas neoliberais defendidas pelas grandes corporações imperialistas ou ligadas ao imperialismo. A Fundação Lemann foi uma das protagonistas no processo de elaboração dos documentos da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) (MEZAROBBA, 2017). Além dessa posição, a fundação financia bolsas a estudantes para estudarem nos EUA, que ao voltarem, trabalham na divulgação do pensamento neoliberal e, algum militam na política brasileira, claro, na defesa dos interesses do capital financeiro e empresarial.

Por meio das informações contidas na reportagem podem-se cotejar com as políticas que estão sendo implementadas no Brasil. A atual política educacional do país citado considera que a prática e a didática são fundamentais na formação dos educadores. A prática é sempre discutida e é o centro das formações. A teoria existe para somar ao que o professor vive em sala. Desse modo, é melhor aprender com profissionais mais experientes; e existe também os professores mentores, que dão orientações aos mais jovens (BOURROUL, 2019).

Essa tendência pode ser encontrada em Sobral, pois, há uma preferência aos professores mais experientes em detrimento dos acadêmicos, os quais são considerados mais teóricos do que práticos. Mas, diferente de Singapura, em Sobral a preferência pelos professores mais experientes é justificada pela primazia da prática e da técnica sob a teoria. É uma forma da negação do desenvolvimento de séculos do conhecimento científico para optar pela prática sem a reflexão. A didática é teórica, ela reflete sobre a experiência do ensino, uma não substitui a outra e nem a nega. A reportagem destaca que em Singapura cada professor deve completar um total de 100 horas de formação continuada por ano. Cerca de um terço de todo o orçamento do Ministério da Educação de Singapura é destinado para essa finalidade. O governo terceiriza essa formação a uma instituição dedicada à formação: a *Academy for Singapore Teachers*.

Esse processo se assemelha aos treinamentos dos educadores em Sobral, o qual ocorre por meio de uma parceria do município com a empresa sem fins lucrativos: a Esfapege, como estudado anteriormente. Ao contrário de Sobral, que optou pela experiência profissional, Singapura optou por profissionais com formação pedagógica acadêmica em diversas áreas do conhecimento, quase todos com a titulação de mestres, como pode-se constatar em seu site¹¹².

Bourroul (2019) afirma que os professores são avaliados sobre o desempenho dentro da sala de aula. A meritocracia serve para alunos e professores. Caso o professor seja bem avaliado, ganha bônus, caso não seja bem avaliado e não melhore na sua postura pode ser demitido. De acordo com Dubet (2004), a meritocracia é um princípio utilizado num mundo onde os alunos são socialmente e individualmente desiguais. Assegurar que todos os alunos participem da competição,

¹¹² ACADEMY FOR SINGAPORE TEACHERS, Singapura, 2020. Disponível em: <<https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/about-us/our-master-teachers>>. Acesso em 26 de setembro de 2020.

sob o respaldo de uma propalada igualdade de oportunidades é uma falácia. A meritocracia justifica os privilégios em uma sociedade com desigualdades entre as classes sociais, desigualdades que estão preestabelecidas. Para o autor, a justiça escolar baseada somente na meritocracia, de cunho liberal, encontra grandes dificuldades para se efetivar. Isso porque, a competição escolar, nesse tipo de sociedade, não suprime as desigualdades sociais.

A perspectiva da meritocracia advoga para que o aluno ou professor que não atingem as exigências da mantenedora sejam culpabilizados pelo seu próprio fracasso, dessa forma, o problema deixa de ser social e passa a ser individual. É importante sublinhar que, além de haver grande parcela de crueldade no modelo meritocrático, também há um elemento ideológico. Pois, quando se adota o ideal de “competição justa e formalmente pura”, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso. Nessa concepção, a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, estes alunos tendem a perder sua autoestima, são afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação, tornar-se violentos e ainda, evadir-se do ambiente escolar.

Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois, a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, independentemente do que propagam os ideólogos do capital, escola meritocrática legitima as desigualdades sociais. Propaga-se que a meritocracia é um estímulo para a melhorar o desempenho. A meritocracia é um método utilizado nas empresas para punir ou recompensar seus funcionários. Juntamente com as avaliações, a meritocracia pode ser utilizada para a perseguição de professores que questionam os métodos de seus superiores.

Em Singapura, conforme o relato de Bourroul (2019), a sociedade e o governo reconhecem a importância dos professores. Todos admiram e têm grande apreço pelo educador. O empresariado brasileiro procura trazer modelos de políticas educacionais que agradam os interesses capitalistas, assim, são seletivos aos elementos que são importados. Escolhe-se assim aqueles elementos que condizem com as suas concepções e que podem ser adaptadas a realidade brasileira. Em Singapura existe a valorização do professor pelo Estado, no Brasil não se pode dizer o mesmo.

As condições salariais dos professores brasileiros estão entre as piores nos países da OCDE. Pesquisa realizada pela própria organização. No Brasil, os salários reais médios dos professores chegam a US\$ 24.765 no ensino infantil (inferior à média da OCDE de US\$ 38.677), US\$ 25.005 no ensino fundamental inicial (inferior à média da OCDE de US\$ 43.942), US\$ 25.272 no fundamental anos finais (inferior à média da OCDE de US\$ 46.225) e US\$ 25.966 no ensino médio (inferior à média da OCDE de US\$ 49.778), o relatório se refere aos valores anuais. Esse valor inclui pagamentos adicionais relacionados ao trabalho (APEOESP, 2019).

No início do mês de setembro desse ano a OCDE publicou outro relatório, chamado “Education at Glance 2020”. A defasagem nas políticas de valorização dos profissionais da educação coloca o Brasil na liderança do ranking de pior salário pago aos professores do ensino médio no mundo. De acordo com pesquisa feita pela Organização em 46 países, a média salarial brasileira é 13% inferior à média da América Latina. Em comparação aos países ricos a diferença é maior ainda. O professor brasileiro do ensino médio recebe por ano o equivalente a U\$S 25.966, quase metade da média praticada nos 38 países ricos e integrantes da OCDE, que é de U\$S 49.778 (MARTINS, 2020). No Brasil, os salários dos educadores são inferiores que dos demais países.

A “importação” dos novos modelos educacionais não acompanha a valorização financeira dos profissionais na área. Os empresários *lobbyistas* da educação procuram defender o que lhes é conveniente; desse modo, ocorrem constantes ataques aos direitos dos professores nos últimos anos, como a diminuição salarial, salários congelados sem reposições das perdas inflacionárias, retiradas de direitos previdenciários, entre outros. Além disso, os governos dos estados brasileiros, principalmente os defensores das políticas neoliberais, costumam se utilizar da violência policial para reprimir as mobilizações e greves dos educadores. Essa prática violenta do Estado contra os seus professores repercute também no comportamento dos alunos em sala de aula, pois, a desvalorização do professor pelo Estado reflete também na sociedade e na forma como os alunos concebem o professor.

A própria pesquisa da OCDE mostra que o Brasil é o país mais violento contra os seus professores. Em 2013, 12,5% dos professores brasileiros disseram sofrer agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. O percentual mais alto entre os 34 países analisados. O índice médio

global é de 3,4%. Logo abaixo do Brasil, está a Estônia, com 11%, e a Austrália, com 9,7%. Já na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero. Uma outra pesquisa sobre o assunto feita pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em 2017, revela que 51% dos professores da rede estadual já sofreram algum tipo de violência percentual acima dos 44% registrado três anos antes (APEOESP, 2019).

As soluções encontradas pelos atuais governantes é a utilização do argumento pautado na repressão, como a política de militarização das escolas, o que não solucionará esse problema, contudo, servirá para aumentar a coerção sobre os profissionais que trabalham nas escolas. Estes sofrerão o aumento da vigilância estatal, o que impedirá o aumento das organizações dos movimentos estudantis e também dos movimentos sindicais dos educadores.

Quanto ao currículo das escolas de Singapura, este é o mesmo para todas as escolas. Porém, cada uma pode fazer a implementação desse currículo à sua maneira e escolher como ensinar aos alunos os conteúdos previstos (BOURROUL, 2019). Contudo, as avaliações nacionais obrigam a seguir o padrão em todas as escolas igualmente. A definição da BNCC¹¹³ no Brasil segue esse mesmo princípio para a Educação Básica, mas deixa o currículo para implementação em nível de secretarias, que repassam para as escolas. A tendência é uma unificação devido as avaliações do Saeb. Como observou-se em Sobral, os padrões dos conteúdos e das questões das avaliações acabam determinando o que os alunos estudam.

O orçamento da educação em Singapura é o segundo maior do país, cerca de 6%, fica atrás somente do orçamento para o Ministério da Defesa. Essa porcentagem é próxima a do Brasil. Apesar dos movimentos sociais exigirem que essa porcentagem chegue a 10%, a tendência é a sua diminuição, devido a obrigatoriedade da nação garantir o pagamento de suas dívidas com o sistema financeiro internacional.

¹¹³ Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC foi homologada pela Portaria n. 21.570, de 20 de dezembro de 2017. Informações disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 02/10/2020.

Em Singapura há preocupação dos governantes quanto à falta nos estudantes de habilidades socioemocionais e da criatividade. Os alunos sofrem muita pressão para atingir bons resultados e se desenvolvem muito bem como executores, mas têm dificuldades para resolver determinadas situações em que se exige uma atitude crítica. Esse problema pode ser decorrente da limitação das disciplinas ou dos conhecimentos que são restringidos devido à priorização dos conteúdos que são exigidos nas avaliações externas. O país consegue mostrar ótimos números nos exames internacionais, mas a sua população pode ser prejudicada por não obter acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual. Isso afeta principalmente a classe trabalhadora.

Ainda, constata-se outras influências na educação brasileira do Banco Mundial, conforme pode ser observado pela a ata da reunião do MEC (2020), como no EJA (Educação de Jovens e Adultos), no projeto do NEM (Novo Ensino Médio) e no EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral). Para o EJA e o Ensino Técnico e Profissional a orientação do Banco Mundial e que ocorra a integração entre as duas modalidades. Assim, o EJA deve estar integrado ao ensino técnico e que estes estejam “integradas as necessidades econômicas locais, qualificando o capital humano e fomentando a empregabilidade” (MEC, 2020, s/p). Existe um entendimento do MEC que essa modalidade torna a EJA mais atrativa e prepara os alunos para o mundo do trabalho, justifica que é um estímulo para que os alunos não abandonem os cursos e consigam concluir os estudos. Esse projeto será realizado com recursos financeiros de empréstimo com o Banco Mundial, conforme disposto na própria ata do MEC (2020).

Outra influência do Banco Mundial na educação brasileira e que pode ser encontrada na ata da reunião do MEC (2020) é com relação ao Ensino Médio. Ficou explícito no documento as preocupações com a implementação da BNCC, sobretudo no Ensino Médio; e que o PNLD deve produzir assuntos exigidos na nova base, que são os temas transversais e os itinerários formativos. A conclusão dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio é uma das condições para que o Bando Mundial libere mais US\$ 29 milhões e suas “consultorias”. Conforme a ata, as consultorias são mobilizadas pelo próprio Banco Mundial, ou seja, o governo não tem autonomia nem para isso. Para o projeto da reforma do Ensino Médio o país já gastou US\$ 221 milhões, valor oriundo de empréstimos do Banco Mundial para o Brasil (MEC, 2020).

Portanto, evidenciou-se que o Banco Mundial emprestou 250 milhões de dólares para ajudar o Brasil a realizar a reforma do Ensino Médio. Contudo, em 2017, conforme consta em relatório do próprio MEC (2017), para a implementação das mudanças necessárias para atender a reforma, na fase inicial, o Banco Mundial mostrou-se aberto a parceira com o país, oferecendo, para projetos do governo brasileiro nos próximos dois anos, US\$ 1,5 bilhão (MEC, 2017).

Dessa forma, fica muito difícil querer explicar a reforma e os pressupostos contidos na Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio sem perceber os interesses do Banco Mundial na vida e na política brasileira. Esses interesses, como explicam Marchand, Bairros e Amaral (2018), demonstrados pelo Banco Mundial apresentam uma preocupação com a educação voltada para o produtivismo, balizado por organismos internacionais.

A educação, pretendida pelo BM, está muito distante, inclusive, daquilo que ele próprio considera como relevante para o que denomina de “formação cidadã do aluno e para a democracia”. Pois, a formação recomendada pelo organismo nada mais é que “uma educação voltada para o mercado de trabalho [...]”, orientada pelas demandas “das grandes empresas, em sua maioria, das multinacionais” (MARCHAND; BAIRROS; AMARAL, 2018, p. 85).

Nesse sentido, a educação recomendada pelo BM traz em seu bojo os elementos da reforma empresarial, a qual não atende aos interesses da classe trabalhadora. Assim, não há nenhuma preocupação com uma formação que integre teoria e prática, pelo contrário, apenas orienta para uma formação precária, insuficiente e completamente desconectada da realidade material concreta.

A BNCC, NEM e EMTI são projetos financiados e orientados pelo Banco Mundial, esse conjunto de reformas tem como objetivo tornar a educação pública “tecnicista”, voltada apenas para atender às demandas das empresas nacionais e multinacionais.

As reformas da educação pública em curso no Brasil diminuíram o direito do cidadão ao conhecimento científico, pois, as únicas disciplinas obrigatórias são matemática e língua portuguesa, as duas mais exigidas nas avaliações externas. As outras ciências se tornam flexíveis, depende da boa vontade dos governantes para que ainda permaneçam na matriz curricular das escolas. Um dos problemas desse novo currículo é a retirada do professor da liberdade de ensinar, o direito de cátedra,

pois, os conteúdos são pré-determinados pelo Estado que por sua vez são determinados pelo imperialismo.

Verifica-se as alterações ocorridas no currículo a partir de alguns exemplos concretos. Assim, ao observar-se a matriz curricular (Anexo B) do ensino de tempo integral do Colégio Estadual Júlia H. de Souza pode-se notar alguns dos elementos afirmados anteriormente. O referido estabelecimento de ensino localiza-se em um bairro da classe trabalhadora na cidade de Pitanga-Paraná. Ao comparar-se a nova matriz curricular com a matriz anterior (Anexo A), a qual devidamente seguia a regulamentação estadual, observa-se que esta última exigia o mínimo de duas aulas semanais de cada disciplina. Contudo, com a introdução da nova matriz curricular (Anexo B), apesar do aumento total das aulas semanais, que passaram de 25 horas para 45 horas, na proporcionalidade houve uma queda das disciplinas da área de ciências humanas.

Assim, na nova matriz curricular, a disciplina de Artes ganhou duas aulas no terceiro ano e História e Geografia permaneceram com as duas que tinham anteriormente. No entanto, as disciplinas de Filosofia e Sociologia tiveram suas cargas horárias diminuídas pela metade, passou de 2 horas semanais para uma hora apenas. Educação Física manteve as mesmas duas horas semanais. As disciplinas de Biologia, Física e Química tiveram o aumento de uma aula, 50%.

No entanto, o que chama atenção são as disciplinas que mais são cobradas nas avaliações externas, matemática e português, seis aulas de cada, anteriormente a primeira tinha três horas por semana em todos os anos e português possuía 2 aulas nos primeiros anos e 3 horas no terceiro ano. Também, surgiram disciplinas de área diversificada, que em partes substituíram Sociologia e Filosofia, como Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Preparação para o Pós-Médio e Projeto de Vida. As chamadas disciplinas de área diversificada são esvaziadas de conteúdos científicos e restritas as subjetividades do professor que as ministrará.

Apesar do aumento da quantidade de aulas houve um grande esvaziamento de conteúdos científicos, principalmente nas ciências humanas, pois priorizou-se as áreas que são exigidas nas avaliações externas. Não existe equidade entre as diferentes áreas do conhecimento, o que prejudica o estudante quando este prestar os exames de vestibulares e o ENEM. Por esses motivos, as escolas particulares procuram manter a equidade entre as diferentes disciplinas. Nas escolas particulares

preparam o aluno para o Ensino Superior; a pública para o ensino profissionalizante que prepara a força de trabalho, considerada “barata”, para o mercado de trabalho. Inclusive, como pode ser percebido na nova matriz curricular, não existem disciplinas direcionadas para o vestibular, mas para o pós-médio, que são os cursos profissionalizantes.

O direcionamento da matriz curricular para atender às exigências das avaliações externas internacionais também ocorrem nas instituições de ensino da rede pública paranaense participantes do Programa Estadual Colégio Cívico-Militares e Programa Nacional Escolas Cívicos-Militares (PECIM) (Anexo C). Apesar do aumento da quantidade de horas aulas, que passam de 25 para 34 horas aulas semanais, o governo reduziu em 50% a quantidade de aulas das disciplinas de ciências humanas, como por exemplo, Arte, Filosofia e Sociologia. Passou de duas aulas semanais para uma hora semanal. Ademais, aumentou a quantidade nas disciplinas de Português, Matemática e Química. A primeira ganhou um acréscimo em 150%, passando de duas para cinco aulas semanais, a segunda aumentou 100%, passando de duas para quatro aulas semanais; a terceira obteve uma adição de 50%, alterou de duas para três aulas semanais de química.

Uma importante mudança ocorreu na parte diversificada, nesta acrescentou-se a disciplina de Educação Financeira. Esse conteúdo faz parte, como notado anteriormente, da avaliação do PISA, o chamado Letramento Financeiro. A única disciplina ligada ao militarismo é Cidadania e Civismo, que tem apenas uma aula por semana. Pode-se concluir que a militarização das escolas além de servir como um instrumento de contenção e tentativa de disciplinar as classes subalternas, tornando-as dóceis, também tem como objetivo impor as recomendações dos Organismo Internacionais, instrumentos do imperialismo; Por isso, visa-se eliminar os conhecimentos indesejados, como as disciplinas das ciências humanas, e impor os conteúdos permitidos e exigidos pelas avaliações internacionais.

A educação da rede pública do estado do Paraná sofre constantes ataques dos últimos dois governadores alinhados às políticas neoliberais; o que contraria a história do Paraná que há décadas procura desenvolver uma política educacional mais progressista. Conforme relata Baczinski (2009), no final dos anos de 1980, devido a força dos professores da rede pública, estes realizavam debates e estudos em torno de uma proposta de educação democrática. No processo de transição política, com o fim da ditadura os [...] “educadores mobiliavam-se para a

universalização da educação pública e de qualidade para todos, construiu-se uma nova proposta educacional, a qual fundamentou-se na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica¹¹⁴ (BACZINSKI, 2009, p. 39).

A força política e sindical dos educadores paranaenses conseguiu resistir aos ataques neoliberais durante oito anos do governo Jaime Lerner, entre 1995 a 2002, dessa forma, mantiveram essa pedagogia como princípio estruturante da educação pública paranaense. Porém, nos últimos anos os incisivos ataques voltaram, e utilizaram desde o uso da violência, como ocorreu em vários momentos em 2015, aos ataques aos direitos dos trabalhadores da educação e, sobretudo, ampliou-se a implantação do receituário do Banco Mundial baseado nas políticas de avaliação e configurando-se no projeto de reforma empresarial, a qual está em andamento. Na verdade, todos esses ataques fazem parte da atuação do Banco Mundial como representante direto do imperialismo.

Ademais, pode-se constatar as intenções do atual governo do Paraná ao analisar os conteúdos do curso para futuros diretores, chamado de “Curso de Formação em Gestão Escolar e Políticas Educacionais do Paraná”¹¹⁵, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Além dos conhecimentos básicos sobre administração escolar, em muitos casos ligados as áreas da gestão de empresas, o curso promove muitas políticas defendidas pelo Banco Mundial para a educação. Constata-se que a preocupação maior é com relação a formação gerencial do diretor, privilegiando este aspecto e atribuindo pouca importância as questões pedagógicas. Pode-se destacar as seguintes ações e intenções que perpassam o curso, muitas das quais aparecem

¹¹⁴ Saviani (2012) assevera que quanto ao surgimento da pedagogia histórico-crítica deve-se distinguir duas coisas: de um lado, a emergência de um movimento pedagógico e, de outro, a escolha da nomenclatura. Explica, assim, que enquanto movimento pedagógico, surgiu da sua necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante (crítico-reprodutivista); A formação dessa pedagogia crítica à pedagogia oficial, formou-se no final da década de 1970. Porém, até a década de 1980, Saviani não havia definido a nomenclatura da teoria. Em 1984, surge a denominação pedagogia histórico-crítica. “Atendendo a demanda dos alunos, ministrei, em 1984 a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura [...]” (SAVIANI, 2012, p. 119). Ainda, em que consiste essa teoria? Em síntese, pode-se afirmar que a pedagogia histórico-crítica “trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender o movimento das transformações por meio de uma dialética do real. Abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2012, p. 120).

¹¹⁵ O acesso ao material do curso ocorreu por meio da utilização de login e senha de professor efetivo do Estado do Paraná, o qual fez a sua inscrição para realizar o referido curso. O acesso com a utilização de login e senha foi devidamente autorizado pelo responsável, o qual compreende que é para fins de pesquisa. As apostilas foram visualizadas em: <avaextensao.apps.uepg.br/my/>

nas orientações do Banco Mundial e também estão presentes no caso de Sobral: importância das avaliações externas, a SEED (Secretaria da Educação do Estado do Paraná) promove a Prova Paraná e a Prova Paraná Mais.

Na apostila do referido curso argumenta-se que as avaliações externas permitem o diagnóstico, o monitoramento do sistema educacional e também podem auxiliar o trabalho dos profissionais da educação; programa de tutoria pedagógica, foi implementado em março de 2019 e desenvolvido por técnicos tutores da SEED e dos NREs acompanhados pelos Chefes de NREs e Coordenadores Pedagógicos. O trabalho consiste na realização de reuniões de acompanhamento pedagógico semanais ou quinzenais, realizadas nas escolas com diretores, pedagogos e os tutores dos NREs; escolha centralizada do PNLD. A SEED alterou o programa da escolha do livro didático em 2019, ao invés de atribuir autonomia da escolha desse material pedagógico aos professores dos estabelecimentos de ensino, optou-se por escolher um material único para toda a rede estadual de ensino.

Assim, os livros didáticos com maior número de indicações por parte dos professores de todo o estado foram distribuídos em todas as instituições de ensino da rede em 2020; já a observação da sala de aula, consiste no exercício das direções das escolas e pedagogos de observarem a prática dos docentes em sala de aula. Novamente, uma forma de retirar a autonomia docente e buscar controlar o que o professor ensina, outro mecanismo de centralização do ensino com objetivos ideológicos; a prática do *feedback*, é uma devolutiva sobre o desenvolvimento do processo de observação do exercício pedagógico realizado em sala de aula (SEED-PR, 2020).

Muitas destas práticas citadas acima nascem no chão das empresas, muitas advindas das teorias da administração e que agora adentram a escola pública por meio das políticas educacionais que trazem em seu âmago a reforma empresarial. Ademais, pode-se afirmar que estas práticas ocorrem em regiões onde as políticas empresariais na educação estão mais avançadas e aprofundam-se em todas as áreas da educação, desde o currículo, as práticas docentes, a formação e práticas dos diretores e pedagogos. Como no exemplo paranaense, substituiu-se uma política educacional progressista, baseada em princípios democráticos, para um modelo atrasado, centralizado e comandado pelo mercado. O maior objetivo da reforma empresarial orbita em torno da necessidade de que a escola, aos poucos, nessa

prática imposta, submerja em seu espaço público e se torne unicamente controlada pelo Estado, que por sua vez é controlado pelo mercado.

Para contrapor-se a esse movimento da reforma empresarial da educação pública, a comunidade escolar precisa se organizar em seus inúmeros aspectos que possibilite a participação popular e coletiva. Sem essa participação perde-se a sua condição democrática e, conseqüentemente, perde-se qualidade, pois, a finalidade central da reforma é atender os índices, o ranqueamento entre as próprias escolas públicas e particulares; entre estados e países. A escola deve ser pública, o Estado deve ser o responsável pela sua manutenção, sem deixar essa responsabilidade para terceiros. Porém, apesar do Estado ser responsabilizado pelo financiamento da escola pública, a participação de educadores, seus sindicatos e movimentos sociais devem pressionar para que a educação atenda os interesses da classe trabalhadora e não aos interesses das elites e dos objetivos do imperialismo.

A reforma educacional que a burguesia imperialista iniciou na década de 1980, avançou na década de 1990 e agora amplia-se, além dos interesses econômicos dos empresários, pois, tem um objetivo político e ideológico no que se refere ao ensino formal. Os ideólogos alinhados ao capital, sabedores de que as reformas neoliberais levariam ao acúmulo de capitais e, conseqüentemente, ao empobrecimento generalizado das populações mundiais, entendem que essa situação causaria revoltas entre as pessoas atingidas. Logo, controlar os espaços de convivências sociais seria fundamental. A escola é um desses espaços; e com o conhecimento científico desenvolvido possibilita o debate e a organização dos estudantes e educadores e, dessa maneira, pode contribuir para a formação político-ideológico da classe subalterna, o que levaria às reivindicações e manifestações da classe trabalhadora.

Ademais, para conter os políticos nacionalistas, adversários do imperialismo, são realizados os golpes de Estado. Para conter as revoltas das populações negras pobres, como ocorrem nos EUA e os protestos políticos nos países periféricos, o Estado aliado ao imperialismo recorre à violência policial. Para prevenir, para controlar as escolas é fundamental o artífice da agressão e brutalidade da violência institucionalizada, pois, quase sempre os estudantes, juntamente com os movimentos operários, estiveram nas vanguardas pelas lutas sociais e pelas reivindicações de direitos.

A abordagem realizada até aqui demonstrou as implicações oriundas dessa relação obscena entre o Banco Mundial e as políticas educacionais em curso no Brasil na atualidade. Os argumentos em torno dessas políticas educacionais circundam o falacioso argumento de possibilitar mudanças e transformar a educação pública, que do ponto de vista do capital é ineficaz, em uma educação pública capaz de promover a ascensão dos indivíduos e, conseqüentemente, do país ao um nível de desenvolvimento.

Na verdade, esta concepção contém o “cavalo de Tróia” da reforma empresarial, a qual faz parte de um projeto de “comercialização do espaço escolar” em diversos países¹¹⁶ e visa adaptar o ensino público aos interesses do mercado, em uma nova etapa da fase imperialista do capitalismo. Essas ideias, refletidas nas políticas educacionais no Brasil, atualmente, são sombreadas pelo discurso de reforma da educação pública com a finalidade de torná-la “eficiente”. À luz das categorias ideologia, hegemonia e imperialismo possibilitou compreender que a eficácia que se busca, por meio da reforma empresarial, é a eficácia para o mercado, fortalecendo o modo de produção capitalista. Para a classe trabalhadora a reforma empresarial da educação consiste em uma guerra anunciada à educação pública.

3.5 UTOPIA E HORIZONTES: “RESPOSTAS CONCRETAS PARA SITUAÇÕES CONCRETAS”

Diante das constatações realizadas sobre o projeto de reforma da educação pública no Brasil, observou-se que esta é invadida pelas ideias e políticas educacionais com viés empresarial; entretanto, cabe salientar que essa situação não é definitiva. Não é o fim da escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Porque, a luta de classe não desaparece do espaço educacional, a escola não é um local isento dos interesses da burguesia e do mercado. Porém, como salientou-se em

¹¹⁶ Laval denomina esse fenômeno como “colonização mercantil da educação”, a qual ocorre em diversos países (LAVAL, 2004; Ball (2014) também realça o caráter crescente das políticas educacionais e reafirma que estas estão se tornando cada vez mais global ao invés de ser, simplesmente, uma questão local ou nacional; Freitas (2011) acentua que a reforma empresarial da educação pública perpassa pelos EUA, Inglaterra, Chile; Ainda, destaca que a expansão dessa forma e pensar e fazer educação, seja no país ou ao redor do mundo, “ocorre num cenário que permite tornar os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias prestadoras de serviços em países centrais que podem ampliar a sua operação para a periferia do capitalismo; não por acaso seu motor está localizado na OCDE e em órgãos de financiamento internacional, (BIRD e Banco Mundial)” (FREITAS, 2011, p. 39).

outros momentos nesta pesquisa, o âmbito da educação pública é atravessado por contradições, pois, está inserida no modo de produção capitalista, o qual contém a luta de classes e as contradições como intrínsecas ao seu desenvolvimento.

Com as lutas das classes populares pelo direito à educação estas conseguiram ampliar o direito à educação para todos, contudo, as classes dominantes, cientes da necessidade de perpetuar a sua ideologia, buscam controlar o que se ensina e o que se faz nos espaços escolares. A burguesia tem a seu favor a grande imprensa, os meios de comunicação para justificar suas concepções de mundo e ações que buscam efetivar. Não obstante, a classe trabalhadora, à medida que adquire consciência de classe e se organizam em ações que se contrapõem às investidas da classe dominante, transformam-se na única força que os burgueses realmente temem; Para tanto, a classe subalterna necessita organizar-se politicamente e, com clareza do seu papel, podem resistir e avançar na construção de uma sociedade justa.

Consequentemente, pretende-se aqui refutar teses alarmistas e falaciosas sobre o fim da escola pública, a qual, perpassada por políticas educacionais embebidas na lógica empresarial estaria em processo inevitável de decomposição. Concorda-se com Laval (2004, p. 18), quando este afirma que se deve “evitar as teses catastróficas, às vezes necessárias, mas que desmobilizam quando parecem significar que a boa velha escola republicana está morta”. Não está tudo perdido, não é uma hecatombe, nem uma liquidação total, do contrário não haveria motivos para compreender a realidade, mobilizar a classe trabalhadora e lutar pela escola pública que possa fornecer conteúdos significativos para a classe subalterna.

A reforma empresarial tem como finalidade adaptar melhor a escola pública aos interesses do mercado, de uma sociedade marcada pela lógica individualista e competitiva. Esta adaptação coloca cada vez mais em risco o ensino público. Todavia, é importante compreender que a educação pública é um espaço de correlação de forças entre as classes sociais, é atravessada por contradições, por uma luta contínua em torno da defesa dos interesses que pautam a vida material de cada uma das classes sociais. Nesses termos, salienta-se o que já se afirmou em outros momentos, a perspectiva e os fundamentos teóricos que pautam esta pesquisa permitem compreender o processo histórico em sua determinação concreta. O processo histórico, nesta pesquisa, é concebido em sua totalidade, na

relação de estrutura e superestrutura, na conexão entre economia, política e educação; não há uma separação entre estes elementos.

A educação é compreendida em conexão com uma situação histórica determinada, com um período determinado, isto é, na fase imperialista do capitalismo, observando todos os elementos que a perpassam; destaca-se, dessa maneira, que a reforma empresarial em curso na educação pública tem suas profundas raízes entranhadas na nova etapa do imperialismo (denominada pelos ideólogos do capital como neoliberalismo); sem compreender estas relações não há possibilidades concretas de combatê-la.

Portanto, a frase de Lênin (1987), “respostas concretas para situações concretas”, postulada no título dessa seção de capítulo, tem como objetivo referir-se ao real e as suas “múltiplas determinações”. A advertência de Lênin, implica entender que o desconhecimento dessas relações dificulta, ou até mesmo impossibilita, uma articulação da classe trabalhadora para uma contraofensiva à classe dominante.

Focar-se nas ideias e não nas relações de produção equivale a comportar-se como o protagonista da obra de Cervantes, o qual vê castelos onde apenas há estrebarias, gigantes no lugar de moinhos e exércitos poderosos diante de rebanhos de ovelhas; Sancho Pança adverte a Dom Quixote, numa tentativa de trazê-lo ao mundo concreto: “[...] olhe bem Vossa Mercê — disse o escudeiro — que aquilo não são gigantes, são moinhos de vento; e os que parecem braços não são senão as velas, que tocadas do vento fazem trabalhar as mós [...]” (CERVANTES, 2002, p. 59).

Da mesma forma, como a admoestação supracitada, nesta pesquisa procura-se compreender a educação inserida no mundo real, concreto e atravessada por contradições, as quais são inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse aspecto, de acordo com Marx (2007), as ideias da classe dominante e sua ideologia, em cada época, tornam-se as ideias dominantes, ou seja, são estas concepções que tendem a encobrir o real; o véu da ideologia burguesa busca encobrir as relações contraditórias oriundas das diferenciações irreconciliáveis, na sociedade capitalista, entre capital e trabalho.

Em contrapartida, o método materialista histórico afirma-se nas relações concretas e, por meio da compreensão da realidade, busca-se a elaboração de possibilidades de superação da sociedade embasada em classes sociais. Isto

implica a compreensão da situação objetiva, concreta, real para que deste entendimento surjam respostas também concretas. Salienta-se, contudo, que a concepção materialista não limita a história como definida por leis imutáveis, pelo contrário, a história é perpassada pela dialética dos processos reais, no modo pelo qual se manifesta neles a contradição.

Nesses termos, a educação também é compreendida desse modo, isto é, há uma relação entre todos os elementos que a constituem, uma conexão entre a realidade objetiva e a educação. A contradição, compreendida da forma como salienta Cury (1983), não é apenas uma categoria interpretativa, mas ela própria é existente como motor interno no movimento do real. Não obstante, “a dialética interpreta o processo da realidade como uma sucessão de fenômenos, os quais só existem enquanto contradição com as condições anteriores” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 189). Essa contradição com as condições anteriores formam o novo, o qual é diferente do fenômeno anterior, mas também contém em si elementos desse.

Do mesmo modo, a educação, enquanto fenômeno da realidade, também é perpassada pela contradição. Isto é, o espaço educativo formal manifesta as relações de classes que configuram o modo de produção capitalista. Dessa maneira, considera-se a escola como uma expressão material do movimento contraditório da realidade social. De fato, a educação formal articula-se pela reprodução das relações sociais capitalista, porém, “essa eficácia é relativa [...] o momento político-pedagógico pode camuflar a contradição, mas não a elimina da totalidade e nem a transcende” (CURY, 1983, p. 68).

Destarte, a escola pública também é o espaço de disputa pela hegemonia, logo, se a classe dominante busca garantir a sua hegemonia no âmbito da escola, a classe trabalhadora também pode se utilizar desse mesmo espaço para construir a contra-hegemonia. Saviani (2009, p. 239) afirma que “se queremos estabelecer um novo bloco de poder, não podemos descurar desse instrumento. Porque descurar dele seria deixá-lo ao uso exclusivo da classe dominante”. Nesse aspecto, cuidar da educação pública significa retirá-la do domínio exclusivo da classe dominante e, ao mesmo tempo, utilizá-la a favor da classe trabalhadora, com o objetivo de construir um consenso em torno dos seus interesses.

Gramsci (2002), ao afirmar que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, acentua a questão da educação como um desdobramento da teoria política e não de uma simples teoria pedagógica; isso

implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um determinado momento histórico, a formação das concepções de mundo que orientam a vida dessa sociedade, a atividade das instituições culturais, a estrutura jurídica, as ações dos órgãos legislativo e executivo na elaboração de políticas públicas e como tais ações atuam sobre os objetivos sociais e políticos das classes subalternas; exige ainda a compreensão das relações internacionais e os elos recíprocos entre as nações que alteram o conjunto das relações internas, tanto econômicas quanto políticas e culturais.

Não obstante, em consonância com Kuenzer (1997), para pensar a educação em uma sociedade complexa, absolutamente díspar sob diversos ângulos, é necessário manter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja resolver, para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas. Esse fragmento expressa com clareza a postura a ser assumida com relação às propostas para uma educação pautada nos interesses da classe trabalhadora, cuja problemática tem sido, ao longo da história brasileira, de difícil enfrentamento.

Para que estas propostas não sejam demagógicas, perpassadas por discursos “acacianos”¹¹⁷, para que possam ser traduzidas em ações concretas que possam transformar a realidade, faz-se necessário conhecer historicamente a importância do trabalho, entendendo-o como princípio educativo (ALMEIDA, 2012, p. 67). A classe trabalhadora deve conhecer a sua importância enquanto classe que verdadeiramente produz a riqueza e, que sob o capitalismo, é explorada, expropriada dos meios de produção. A tomada de consciência possibilita compreender as contradições inerentes ao modo de produção capitalista e articular-se em torno de ações pautadas na transformação dos antagonismos sociais.

Para tanto, a educação que interessa à classe trabalhadora, nesse momento histórico, deve ser pública, universalizante e que tenha como objetivos unir teoria e prática; o saber fazer e o saber pensar devem ser considerados como indissociáveis. Desse modo, preconiza-se a formação integral e política, necessária para o desenvolvimento da tomada de consciência do indivíduo como sujeito histórico. Por conseguinte, a formação dos subalternos precisa passar pela questão

¹¹⁷ Acaciano é uma referência ao personagem Acácio da obra “O Primo Basílio” de Eça de Queiroz e alude aos discursos vazios, sem sentido, sem prática coerente.

da educação *omnilateral*¹¹⁸, para que haja a possibilidade de “uma síntese de Leonardo da Vinci¹¹⁹” e o desenvolvimento de uma consciência política, que contribuirá para a superação do modo de produção capitalista.

Conforme salientam Almeida e Schlesener (2018, p. 171), falar de educação emancipadora sem questionar radicalmente a ordem social vigente “torna-se mais um mecanismo de mistificação que ilude as classes subalternas e contribui para consolidar as formas vigentes de subalternidade”. Portanto, é necessário lutar pela educação e, simultaneamente, pela transformação da sociedade. Nessas condições, o acesso ao conhecimento científico, que se identifica com a realidade, torna-se um elemento essencial à transformação. Contudo ele não é suficiente.

Para Marx, assim como para Gramsci, a emancipação das classes trabalhadoras e a possibilidade de uma educação emancipadora passam por uma emancipação do trabalho convertido em patrimônio comum da sociedade, libertado do círculo vicioso do intercâmbio de mercadorias (MARX, 2004); as classes trabalhadoras precisam tomar nas mãos o controle do trabalho para também tomar nas mãos o controle de sua educação (GRAMSCI, 2002); nesse contexto e somente nele, pode-se falar de educação emancipadora.

O trabalho de formação e de educação emancipadora precisa articular-se “com o processo revolucionário, num movimento de formação de uma consciência política clara e autônoma, entrelaçada com a construção da gestão do trabalho na construção de uma nova ordem social e política” (ALMEIDA; SCHLESENER, 2018, p.172). O acirramento das contradições, devido aos antagonismos das classes sociais, pode desencadear as condições para a mobilização social. A educação se transforma à medida em que também se transforma a sociedade.

¹¹⁸ O conceito de formação *omnilateral* se refere à formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo produtivo. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. Porém, o trabalho nesse caso não é emprego, prática econômica como se configura na sociedade capitalista, mas é entendido com um sentido ontológico. Pois, por ser o trabalho resultado do que já estava na mente humana, imprimindo na natureza o seu próprio fim, o trabalho assume uma posição teleológica, que dá origem a uma nova objetividade (ação do homem sobre a natureza a partir de uma ideação, teleologia). Sobre esse tema ver MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

¹¹⁹ Conforme Gramsci, no seu texto Americanismo e Fordismo (2002), a sociedade industrial deverá formar um novo tipo de homem, isto é, um ser humano crítico, capaz de compreender as contradições do desenvolvimento sócio-econômico e das relações de forças políticas que atuam nesta sociedade. Este homem seria então, como sugeriu Gramsci, em síntese, um Leonardo Da Vinci: o homem moderno é a conjunção do engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês, expressão da técnica, do jacobinismo e do marxismo.

Conseqüentemente, entende-se que a possibilidade de um projeto para uma nova hegemonia em torno da educação perpassa pelo elo entre a escola e os movimentos sociais que tendem à transformação social. É a luta coletiva que realmente mobiliza as forças sociais. Sabiamente, Saviani (2009) esclarece que não se trata de fazer da educação mola propulsora da sociedade. Essa perspectiva é idealista, pois, o fundamental é articular a escola com os movimentos sociais que lutam pela transformação da sociedade de classes. Gramsci (1980) assegura que:

A primeira emancipação da servidão política e social é aquela do espírito. O programa de educação do proletariado deve ser formulado e efetivado por órgãos que o próprio proletariado constituiu em defesa dos próprios interesses. Eu coloco primeiro esta nova ideia: a escola popular deve ser colocada sob o controle dos grandes sindicatos operários. O problema da educação é o máximo *problema de classe* e só pode ser resolvido sob o ponto de vista da classe, que é o único que permite a valoração proletária das instituições sociais e das leis (GRAMSCI, 1980, p. 643).

A valorização da educação escolar, enquanto instrumento para uma nova hegemonia, consubstancia-se em importante arma para o desenvolvimento da consciência de classe. Contudo, a educação escolar não pode, de forma isolada, transformar a sociedade. Portanto, é imprescindível a luta por uma educação pública e de qualidade que possa levar à tomada de consciência da classe trabalhadora; ela deve vincular-se aos movimentos sociais (urbanos e do campo) e partido(s) político(s) contestatórios ao modo de produção capitalista; é no interior destes que pode ocorrer a transformação da teoria em prática transformadora. Coaduna-se com a defesa de Marx, o qual assevera que:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...], outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo. O que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja (MARX, 2012, p. 223).

Ora, sabe-se que este fragmento do texto de Marx refere-se à Crítica do Programa de Gotha e, que neste fragmento especificamente, o autor se refere diretamente ao modo dos lassalianos (partidários e seguidores de Ferdinand Lassalle) de conceber a escola subordinada ao Estado, questão contextualizada no debate alemão. Contudo, em consonância com Almeida e Schlesener (2018), este

extrato do texto é de extrema pertinência para a nossa época, quase meados do século XXI. A ingerência religiosa, a censura ao pensamento, a imposição de dogmas, a necessidade de lutar pela liberdade da ciência e pela liberdade de pensamento autônomo na escola brasileira em pleno ano de 2020 torna essas observações de Marx de uma atualidade insofismável.

É com esta perspectiva que se defende a contestação e as lutas que sinalizam em uma direção oposta ao ideário disseminado pelos ideólogos do capital e as práticas empreendidas pelas políticas educacionais em curso, as quais propagam o individualismo, o empreendedorismo, a eficiência e as relações obscenas entre o público e o privado. No plano do embate concreto há desafios que não podem ser subestimados. De acordo com Frigotto (1997), os desafios da educação brasileira tomam proporções maiores, pois, a tradição escravocrata, oligárquica, paternalista e clientelista da elite econômica-política e da maior parte da elite intelectual do país, faz com que as alternativas do chamado neoliberalismo avancem no Brasil. Esta constatação do autor, realizada na década de 1990 continua atual.

O ataque aos gastos sociais públicos, mesclados com os processos de intervenção autoritária ignoram os golpes do sistema financeiro e do ataque ao patrimônio público, mediante a venda das estatais. Ainda, “há quadrilhas instaladas no executivo, legislativo e judiciário que transformam o fundo público num condomínio privado” (FRIGOTTO, 1997, p. 79). Ademais, salienta o autor que, pelo lado das forças da esquerda a falta de aprofundamento teórico e da compreensão histórica da relação entre estrutura e conjuntura, leva parte dessas forças a “substituir a análise dialética por posturas moralistas, escatológicas e dogmáticas” (FRIGOTTO, 1997, p. 80). Desse modo, incorre-se na incapacidade de apreender os conflitos e contradições, o que dificulta a travessia para novas possibilidades e alternativas de transformação.

Ademais, é preciso que a utopia acompanhe a luta pela emancipação humana frente ao capital. Todavia, neste caso, não se entende a transformação da sociedade como utopia, como um plano que se parece irrealizável, uma quimera, impossível de se concretizar. Considera-se que a utopia deve acompanhar as lutas pelas mudanças sociais como um horizonte que se deve atingir.

Nesse aspecto, a utopia pode ser encarada conforme Galeano (1994), o qual afirma que a utopia está no horizonte e quando nos aproximamos dois passos,

ela se afasta dois passos. Caminha-se dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que se caminhe não se consegue alcançá-la. Então para que serve a utopia? Serve para caminhar. Dessa maneira, compreende-se que não há possibilidade de mudanças sem sonhos e projetos que objetivem alçar condições dignas para todos.

Afastando-se de uma concepção idealista e romântica, defende-se que a luta por uma educação pública, laica, financiada pelo Estado, gratuita e de qualidade, própria para a classe trabalhadora deve estar em consonância com o combate às desigualdades geradas pelo próprio capitalismo; Assim, a luta pela educação da classe trabalhadora deve ser conduzida mirando um horizonte voltado à transformação radical da sociedade de classes.

Isso não significa que a teoria não tenha nenhuma importância, pelo contrário, a teoria e a prática devem estar vinculadas. O embate ocorre tanto no terreno teórico como no espaço político-prático. A classe trabalhadora, em contato com a teoria pode desenvolver uma consciência de classe, a qual, mesclada com a própria revolta em torno das desigualdades possibilita estabelecer projetos efetivos, ações concretas para a transformação da realidade desigual. O trabalho de formação e de educação emancipadora, desse modo, precisa articular-se com o processo revolucionário, num movimento de formação de uma consciência política clara e autônoma, entrelaçada com a perspectiva de um horizonte nítido, com o objetivo precípuo de construir uma nova sociedade pautada na igualdade de condições para todos.

Para tanto, necessita-se da utopia, da esperança, do sonho, para que se possa seguir em frente, mas também precisa-se compreender a realidade; somente assim será possível atingir as respostas concretas para mudanças que possam se efetivar de forma concretas. Dessa forma, a classe trabalhadora, a partir de sua realidade concreta, das suas dificuldades devido à exploração de sua força de trabalho e da expropriação dos meios de produção, sonha e deseja mudanças; e por meio de uma educação que contribua para o entendimento do mundo por intermédio da história, do trabalho e das suas relações contraditórias com o capital, pode compreender a sua realidade; contudo, isso ainda não basta, deve-se articular aos movimentos sociais com objetivos de transformação, partidos políticos revolucionários, sindicatos da classe trabalhadora, movimentos contestatórios e

mobilizações populares. Essas últimas, quando organizadas e de grande extensão podem provocar mudanças fundamentais.

À vista disso, reitera-se que a questão da educação não pode ser compreendida de forma atomizada de suas relações sociais de produção e, conseqüentemente, do movimento concreto da sociedade em seu respectivo contexto histórico. Pois, a partir da teoria gramsciana, a luta contra-hegemônica requer a compreensão da realidade, a vontade política e, mormente, de organização e disciplina. A escola que interessa a classe trabalhadora é aquela que não lhes nega o saber produzido coletivamente, inserido no processo produtivo, nas diferentes manifestações culturais e na história das lutas da classe trabalhadora. O lócus do saber que pode atender à classe subordinada deve elaborar o conhecimento e se constituir em instrumento de compreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida até aqui buscou desvendar os objetivos e os reais interesses que se movimentam no que tange ao projeto de reforma empresarial da educação pública brasileira. Com base na análise teórica e por meio da empiria (averiguação das fontes documentais), constatou-se que as políticas educacionais em curso fazem parte de uma pauta global, atrelada às políticas imperialistas e que o Banco Mundial atua como um representante direto do imperialismo; a referida reforma tem como objetivo último a privatização da educação pública. Nestes termos, como o espaço educacional é permeado por contradições, estas políticas encontram muitas resistências dos educadores e alunos; na impossibilidade da configuração imediata da privatização recorre-se às diversas orientações com a finalidade precípua de privatizá-la e reestruturá-la atrelada aos objetivos do mercado.

Para tanto, é fundamental, aos ideólogos do capital, assegurar a utilização da educação como um veículo de transmissão de ideias que proclamam a excelência do livre mercado e da livre iniciativa. Percebe-se que esta ideologia não emerge de modo abstrato, mas é resultado de uma construção econômica, histórico e política, pois, a escola insere-se nas relações sociais do modo de produção capitalista e é mediadora dos diversos interesses que decorrem das classes sociais.

Na realidade histórica da cisão entre as classes, no modo de produção capitalista, pode-se encontrar, em uma extremidade, possuidores dos meios de produção e, na outra extremidade, os não possuidores, ou ainda, possuidores unicamente da sua força de trabalho. Marx expressa essa relação por meio da alegoria na qual o dono do dinheiro marcha à frente como capitalista; segue o proprietário da força de trabalho como seu trabalhador. “O primeiro com um ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios; o segundo tímido, contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e espera apenas ser esfolado” (MARX, 2006, p. 197).

Dessa forma, o capital, ao longo do seu desenvolvimento, constituiu-se como um fenômeno marcado pela produção de mercadorias. Contudo, o consumo da mercadoria não é simplesmente uma troca mercantil, engendra uma relação em que poucos detém a propriedade dos meios de produção e, os demais, são possuidores

da sua força de trabalho. Nessa relação de exploração, o capital se constitui e se expande.

Por conseguinte, no modo de produção capitalista pode-se observar os seguintes movimentos: acumulação, concentração, centralização e a integração do capital formado por associações monopolistas dos capitalistas; Além disso, nesse processo de monopolização, alguns poucos bancos passam a dominar os demais bancos de uma região ou de muitos países; É a fusão do capital bancário com o capital industrial; tem-se então o capital financeiro que nada mais é do que o capital que os bancos dispõem e os industriais utilizam. Estes movimentos, conforme verificado no primeiro capítulo, constituem o que Lênin denominou de imperialismo, fase superior do capitalismo.

Desse modo, Lênin ainda adverte que, nessa fase, estabelece-se uma união pessoal destas sociedades com o Estado, geralmente pela ocupação de postos estratégicos nos conselhos e na administração destas grandes empresas por antigos membros do governo, cujo conhecimento pode facilitar para a obtenção de informações ou também quanto à negociação com os governos. O capitalismo monopolista configura, assim, novas relações.

Isto posto, pode-se afirmar que o imperialismo clássico (aquele descrito por Lênin) se transformou de acordo com a própria lógica do capitalismo, pois, o capital expande-se ilimitadamente¹²⁰, conforme salienta Marx (2006, p. 183), “a circulação de dinheiro como capital tem sua finalidade em si mesma, pois, a expansão do valor só existe nesse movimento continuamente renovado. Por isso, o movimento do capital não tem limites”. Isto é, é próprio da lógica do capitalismo encontrar formas para atingir esse movimento de renovação e expansão ilimitada.

Assim, com a crise da década de 1970, o capital se reestrutura como uma forma de retomar seus ganhos. Com a reestruturação produtiva políticas com a finalidade de efetuar reformas passam a ser recomendadas, principalmente, por meio dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. Estas reformas pautam-se, resumidamente, no tripé: “flexibilização” (da produção e das relações de

¹²⁰ Essa expressão pode ser convertida na fórmula destacada por Marx (2006): D-M-D; o sentido dessa fórmula é que com dinheiro (D) compra-se a mercadoria (M), e reconverte-se a mercadoria em dinheiro no momento em que a revende por um valor maior do que o valor que pagou pela mercadoria (M); O sentido, portanto, é de que o dinheiro inicial seja menor que o dinheiro final. O objetivo é expandir o capital quantitativamente, logo, tem-se D'- M-D''; D''-M -D'''; D'''-M-D'''' e assim por diante, ilimitadamente.

trabalho), da “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal).

As políticas, denominadas como neoliberais, são preconizadas, em grande parte, pelo Banco Mundial, o qual entendeu-se nesta pesquisa como o “Moderno Príncipe”; diferentemente da proposta original de Antonio Gramsci sobre o moderno príncipe enquanto um partido político que disseminasse as concepções da classe subalterna, aqui pretendeu-se conceber este organismo como um representante direto da burguesia e, principalmente, dos interesses dos EUA que se transmutou em potência hegemônica após a Segunda Guerra Mundial.

Por seu turno, compreende-se que estas políticas não são oriundas da propalada “globalização” ou do “neoliberalismo”, mas são, em última instância, políticas que representam a agudização do imperialismo clássico. Pois, é a partir do processo de monopolização e da fusão do capital bancário com o capital industrial que se tem então o capital financeiro. Essa é a raiz da “financeirização” e da ampliação das grandes corporações, as quais invadem as fronteiras de todos os países. Consequentemente, “não há nada de novo sob o céu”, por mais que as denominações desses processos sejam alterados pelos ideólogos do capital eles continuam manifestando-se na realidade concreta enquanto uma nova etapa da fase imperialista do capitalismo.

À vista disso, as principais políticas “recomendadas” pelo Banco Mundial consubstanciam-se na flexibilização, a qual tem como finalidade principal liquidar direitos laborais conquistados pela classe trabalhadora; na desregulamentação que liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro maior liberdade de movimento, propiciando entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais; e, de forma muito evidente, a privatização que transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial, mas não exclusivamente, nos países periféricos.

Nesta nova etapa do imperialismo há uma translação da lógica do capital para todos os processos da vida; incorpora-se as características próprias da mercadoria: sua obsolescência programada, sua fungibilidade e sua imediaticidade reificante. Há um ardor no consumo indiscriminado e uma equalização entre bens materiais e ideais. A própria distinção entre a realidade e as representações, entre a máscara e o rosto, entre luz e sombra é esfumada. A sociedade, como um todo, planetariamente é mercantilizada; e a distinção epistemológica clássica entre

aparência e essência é desqualificada. A realidade é apreendida no efêmero, atomizada, descontínua e fragmentária.

Ademais, as corporações imperialistas, o grande capital, implementam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação de direitos sociais, assalto ao patrimônio e ao fundo público, com a “desregulamentação” sendo apresentada como “modernização” que valoriza a “sociedade civil”, liberando-a da tutela do “Estado protetor”.

Da mesma forma, a educação pública também é “assaltada” pelos interesses do capital. Por intermédio das concepções e práticas advindas da necessidade de reprodução ilimitada do capitalismo, as políticas imperialistas são prescritas, sobretudo, mas não exclusivamente, por intermédio do Banco Mundial, ao Brasil. Mediante a análise dos documentos selecionados para cotejar as prescrições do Banco Mundial com as políticas educacionais em curso no Brasil, constatou-se que há um alinhamento entre as concepções (teoria do capital humano, por exemplo) do BM e as práticas provenientes das políticas educacionais brasileiras; ambas tem como finalidade desenvolver ações que levam, conseqüentemente, à implantação das concepções e práticas procedentes da reforma empresarial da educação pública, a qual surgiu nos EUA e desenvolveu-se em diferentes países; Estas práticas não são uma “prerrogativa” brasileira, pois, ocorrem em diversas regiões do globo, considerada suas especificidades e períodos; tornam-se, de forma crescente, políticas globais¹²¹.

Em resposta ao problema de pesquisa desta tese, entende-se que o Banco Mundial é um instrumento de propagação da hegemonia estadunidense, enquanto uma instituição capitaneada pelos EUA. Em suma, o Banco Mundial se constitui em um organismo que espelha a ideologia imperialista e procura refletir esse conjunto de ideias, por intermédio dos seus intelectuais orgânicos ao capital, funcionários, técnicos e analistas, fundamentalmente, aos países da periferia do capitalismo. A produção desse corpo de ideias guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção, isto é, carrega a ótica burguesa, a qual procura assentar a sua hegemonia.

Ainda, essas ideias enquanto práticas são assimiladas pelas políticas educacionais brasileiras na atualidade, as quais tem como finalidade privatizar a

¹²¹ Sobre a “globalização” dessas políticas ver Ball (2014), Freitas (2018) e Ravitch (2011).

educação pública. Enquanto não há uma privatização completa, este processo ocorre de forma sutil, com o falacioso argumento de que as reformas buscam a qualidade do ensino público; porém, o que ocorre é que estas práticas, recomendadas pelo BM e inseridas no âmbito concreto pelas políticas educacionais, não buscam melhorar o sistema educacional público, mas estão plenas de interesses em introduzir os métodos empresariais, com intuito de formar uma força de trabalho dócil ao capital e, simultaneamente, conduzir à completa precarização e privatização da educação pública, como observado no capítulo três.

Para tal, o BM estimula os países a realizar reformas de cunho “neoliberais”, nominadas de “ajustes”. Não é apenas um estímulo, por meio do consenso, mas também pela coerção, pois, devido a lei do desenvolvimento desigual e combinado, muitos países periféricos ao capitalismo precisam realizar empréstimos; recorrem, assim, ao BM e este lhes impõe um conjunto de condições: a concretização dos ajustes. Todavia, em alguns momentos os países não são coagidos, mas, pelo contrário, realizam as reformas prescritas pelo BM porque, essencialmente, coadunam com a sua ideologia.

Essas reformas realizadas pelos governos trazem, em essência, termos cunhados pela administração de empresas, mas que em essência fazem parte dos ideais imperialistas, tais como: gestão, liderança, eficiência, empreendedorismo, responsabilização. No coração desse discurso está a negação da atuação do Estado. A ideologia do livre-mercado argumenta que o Estado é um mal gestor e por isso deve repassar alguns “serviços” para o setor privado.

Portanto, é a partir da reestruturação produtiva do capital e do alargamento das teorias liberais que o BM, como comissário do imperialismo, influenciará as políticas educacionais de diversos países. Conforme verificado nesta pesquisa, no Brasil estas práticas iniciaram ainda na década de 1990. Todavia, configuram-se com maior agudeza no período atual, com as prescrições que se consubstanciam em políticas educacionais, as quais priorizam a reforma empresarial da educação pública como pode-se observar por meio da análise dos documentos no capítulo três desse estudo.

Assim, a abordagem desse tema permitiu situar a reforma, aquela propagada pelos ideólogos do capital como uma forma de melhorar a eficácia da escola pública, como uma reforma empresarial, a qual não ocorre somente no Brasil, mas em vários outros, o que denota que é um projeto muito mais amplo. Assim, compreendeu-se

que a reforma empresarial da educação pública é decorrente das novas formas que assumiram as relações de produção na nova etapa do imperialismo.

Conseqüentemente, configura-se como a antecâmara do mercado de trabalho, desigual e marcado pela competitividade. Nesse sentido, cabe questionar a quem, ou melhor, a qual classe social é útil o projeto de reforma empresarial? à classe trabalhadora certamente não interessa, pois, a escola para a classe trabalhadora deve organizar os saberes de matemática, português, história, geografia, artes, etc. de forma eficaz, organicamente vinculada ao objetivo de que os trabalhadores possam estruturar uma consciência de classe, que venham a se constituir não em uma “classe em si”, mas uma “classe para si”.

Isto posto, pretendeu-se desvendar a face da reforma empresarial da educação pública, retirar a máscara que encobre os seus verdadeiros objetivos, tornar claro o que estava nas sombras. Pois, para combatê-la é necessário, primeiramente, conhecer as suas reais intenções. Deseja-se que os profissionais da área educacional notem as mentiras seculares propagadas pela classe dominante. Evidencia-se que não se acredita, ingenuamente, na redenção pela educação, pois, como abordado anteriormente, a educação, por ser repleta de contradições não atinge totalmente o objetivo da classe dominante, mas também não consegue, sozinha, atingir o principal interesse da classe trabalhadora: a libertação ante a classe opressora.

Precisa-se, portanto, como esclarece Marx (2000, p. 94), “depor a força material pela força material” e, continua Marx, “as armas da crítica não podem substituir a crítica das armas”. Entretanto, afirma ele, a “teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens”. E isso ocorre na medida em que a teoria demonstra sua forma radical. E, de forma lapidar, assevera que “ser radical é atacar o problema pela raiz”.

Conclui-se que a luta pela escola pública, que sirva aos interesses da classe trabalhadora, não pode ser atomizada em relação à luta contra uma sociedade embasada em classes sociais, pois, atacar o problema na sua essência é lançar-se sobre a base material dessa sociedade cindida. Estas questões sobre teoria e prática lembram uma passagem da obra “As Cidades Invisíveis”, de Ítalo Calvino: Marco Polo descreve uma ponte, pedra sobre pedra. Kublai Kan pergunta qual é a pedra que sustenta a ponte. Marco Polo responde que a ponte não está sustentada por esta ou aquela pedra, mas pela linha do arco que elas formam. Depois de um

tempo silencioso e introspectivo, Kublai Kan acrescenta a observação de que, nesse sentido, não havia necessidade de falar das pedras, mas o arco é que importa. Marco Polo então responde: sem as pedras não existe o arco.

REFERÊNCIAS

AAVV. **História do Partido Comunista (Bolchevique) da URSS**. Comissão do Comitê Central do PC(b) da URSS – 1938. Edições Centro Cultural Manoel Lisboa, Pernambuco, Brasil, 1999.

ADRIÃO, Theresa; *et al.* **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo**. São Paulo: Fapesp, 2009. 360p. (Relatório de pesquisa).

ADRIÃO, Theresa; *et al.* **A Adoção de Sistemas Privados de Ensino em Escolas Públicas de Educação Infantil: Reflexões a Partir do Perfil dos Professores**. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago. 2013. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP, p. 434-460.

ADRIÃO, Theresa; *et al.* **As Parcerias entre Prefeituras Paulistas e o Setor Privado na Política Educacional: expressão de simbiose?** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa**. Contrapontos - volume 7 - n. 1 - p. 11-22 - Itajaí, jan/abr 2007.

AGÊNCIA BRASIL/EBC. **PT deixa o poder após 13 anos com avanços sociais e economia debilitada**. Publicado. 31/08/2016. Brasília-DF. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-08/apos-13-anos-pt-deixa-o-poder-com-avancos-sociais-mas-economia-debilitada>>. Acesso em: 24/04/2020.

AGÊNCIA BRASIL/EBC. Dívida pública fecha 2019 em R\$ 4,249 trilhões. Por Wellton Máximo - Repórter da Agência Brasil – Brasília, 28/01/2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-01/divida-publica-fecha-2019-em-r-4249-trilhoes>>. Acesso em: 25/05/2020.

ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Londrina, 2012. 91 f.

ALMEIDA. Tatiani Maria Garcia de Almeida; SCHLESENER, Anita Helena. **A crítica de Marx ao programa de Gotha: a redefinição da concepção de educação a partir do conceito de trabalho**. In: SOUZA, Maria Antônia de. Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: UTP, 2018.

ALVES, Estefanni Mairla; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. **Educação como Mercadoria: Desafios da Educação Superior em Meio ao Capitalismo em Crise**. Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP. V. 5. 1-26. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. **A hora da verdade para as universidades federais brasileiras: metas do PNE (2014- 2024) e 10 mitos a serem debatidos e desvendados**. Goiânia: UFG, 2017.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **A Influência do Banco Mundial na Educação Brasileira: a definição de um ajuste injusto.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 28-41, abr. 2019.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino.** Araraquara, SP: Unesp, 2008.

ANDERSON, Perry. **O Papel das Ideias na Construção de Alternativas.** In: BORON, Atilio (Org.). *Nova Hegemonia Mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais.* (Org.) 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal.** In: *La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo.* Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

APP-SINDICATO. **APP-Sindicato luta contra o fechamento de escolas.** Curitiba: 30/09/2019. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/app-sindicato-luta-contra-o-fechamento-de-escolas-2/>>. Acesso em 23/08/2020.

APEOESP. **Líder na agressão de professores, Brasil convive com violência nas escolas.** São Paulo: Apeoesp. 15/03/2019. <Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/lider-na-agressao-de-professores-brasil-convive-com-violencia-nas-escolas/>>. Acesso em: 25/08/2020.

APEOESP. **Professores do Brasil têm Remuneração Abaixo da Média Mundial, diz OCDE.** São Paulo: Apeoesp. 09/09/2020. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2020/professores-do-brasil-tem-remuneracao-abaixo-da-media-mundial-diz-ocde/>>. Acesso em: 25/08/2020.

ARRIGHI, Giovanni. **O Longo Século XX: Dinheiro, poder e as origens de nosso tempo.** Trad. Vera Ribeiro. SP: UNESP, 1996.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PRIVATE EQUITY & VENTURE CAPITAL (ABVCAP). **Como funciona a indústria de Private Equity, Seed e Venture Capital?** Edição: março de 2015. Disponível em: <https://www.abvcap.com.br/Download/Guias/2726.pdf> Acesso em: 25/05/2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas 'boas práticas'.** In: *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de maio de 2016.* Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Mario_Azevedo4/publication/310467500_Educacao_e_benchmarking_metaregulacao_e_coordenacao_de_politicas_baseadas_em_indicadores_e_nas_chamadas_boas_praticas/links/58e5577b45851547e17f79e7/Educacao-e-benchmarking-meta->

regulacao-e-coordenacao-de-politicas-baseadas-em-indicadores-e-nas-chamadas-boas-praticas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da Pedagogia histórico-crítica na rede pública do Paraná**. Campinas-São Paulo: Revista Digital do Paideia, Volume 1, Número Especial de lançamento, outubro de 2009.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa - PR: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: O Desafio do Desenvolvimento**. Publicado para o Banco Mundial pela Fundação Getúlio Vargas, setembro de 1991.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia> Acesso: 15/06/2020.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. Washington, DC: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/287031468168578947/Construir-sociedades-del-conocimiento-nuevos-desafios-para-la-educacion-terciaria> Acesso: 01/06/2020.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasil revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese. Grupo Banco Mundial, 2017.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

BARROS, Ricardo Paes (Org.). **Relatório de Políticas Públicas para Redução do Abandono e Evasão Escolar de Jovens**. In: Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação BRAVA. 2017. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: 07/06/2020.

BATISTA JÚNIOR, PAULO NOGUEIRA (Org.). **Pensando o Brasil: ensaios e palestras**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e Crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia**. Revista de Economia Contemporânea. Rio de Janeiro, UFRJ, 2017.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em Contra-Reforma: Desestruturação do Estado e Perda de Direitos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil Privatizado: Um Balanço do Desmonte do Estado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BOITO JR. **Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. *Crítica Marxista*, 80-105, no 3, São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio**. *RBPAE* – v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19328/11228>>. Acesso em: 01/06/2020.

BORON, Atílio A. **Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina**. In: BORON, Atílio A. [et al]; SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BORON, Atílio A. (org.) **A Sociedade Civil depois do Dilúvio Neoliberal**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Organizadores). *Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático*. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BORTONI, Larissa; MOURA, Ronaldo de. **O Mapa da Corrupção no Governo FHC**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURROUL, Marcela. **10 Aprendizados de Singapura para o Brasil**. 26 de Março de 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/16416/10-aprendizados-de-singapura-para-o-brasil>>. São Paulo: Revista Nova Escola. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Interpretada e comentada por Alexandre de Moraes. 2ª ed. SP: Atlas, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017**. Altera a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior de 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BUKHARIN, Nikolai Ivanovitch. **A economia mundial e o imperialismo: esboço econômico**. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

CASTELO, Rodrigo. **O Social-Liberalismo: Auge e Crise da Supremacia Burguesa na Era Neoliberal**. 1ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote de La Mancha**. Tradução Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002. Cap. VIII.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05/02/2020.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1997.

CHESNAIS, FRANÇOIS. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, v.30, nº 3, São Paulo: set./dez. 2004.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Segunda Guerra Mundial: Causas, Estrutura, Consequências**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. **Os Desafios do Sindicalismo sob o Neoliberalismo**. Brasília: 28/07/2017. Disponível em: <<http://contee.org.br/os-desafios-do-sindicalismo-sob-o-neoliberalismo/>>. Acesso em: 22/04/2020.

CORDEIRO, Rui Mesquita. **Os Projetos de Desenvolvimento do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Revista de Economia Política, vol. 34, no 2 (135), pp. 230-248, abril-junho/2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

CRAIDE, Sabrina, **Programa Nacional do Livro Didático terá ciclo de quatro anos**. Brasília: Agência Brasil, 19/07/2017. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-07/programa-nacional-do-livro-didatico-tera-ciclo-de-quatro-anos>>. Acesso em: 15/09/2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O legado da ditadura para a educação brasileira.** Educ. soc., Campinas, v. 35, n.127, p.357-377, abr.-jun. 2014.

CURY, Roberto Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 5ª ed. Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença.** São Paulo: Caderno de Pesquisa. Nº 116, julho/2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil.** Campinas-SP: Educação e Sociedade - Unicamp, vol. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Livro Didático como Assistência ao Estudante.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização.** Movimento: Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, nº 5, 2016. Disponível em: <file:///Users/macbook/Downloads/32613-109562-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 08/03/2020.

DEBRUM, Michel. **Gramsci, Filosofia, Política e Bom Senso.** São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

DEL ROIO, Marcos. **Breve Nota Sobre a Teoria do Imperialismo (1902-1916).** Revista Novos Rumos, ano 22. Marília-SP: Unesp, 2007.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; *et al.* **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família.** Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução Passiva e Modo de Vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia.** São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz; MOREIRA, Uallace. **Ajuste Fiscal e as Universidades Públicas Brasileiras: A nova investida do Banco Mundial.** Cadernos do CEAS, Salvador/Recife, n. 242, p. 602-634, set./dez., 2017.

DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EARP, Fabio Sá; KORNIS, George. **O desenvolvimento econômico sob Getúlio Vargas.** In: Getúlio Vargas e seu tempo. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social: Mauad, [2004?]. p. 29-36.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da propriedade privada e do Estado.** Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro, 1960.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria social pós-moderna: introdução crítica**. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

FAGNANI, Eduardo. **Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92**. Economia e Sociedade, Campinas, (8): 183-238, jun. 1997.

FAINGUELERNT, Mauro. **A câmera escura e a fotografia**. Scientiarum História VII. 2014. Disponível em:
<<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh7/SH/trabalhos%20orais%20completos/A-CAMERA-ESCURA-E-A-FOTOGRAFIA.pdf>> Acesso: 26/10/2020.

FERNANDES, Florestan. **Em Busca do Socialismo: últimos escritos & outros textos**. São Paulo, Xamã, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Globo, 2006.

FILGUEIRAS, Luiz. **A história do Plano Real: fundamentos, impactos e contradições**. São Paulo: Boitempo, 2000.

FILGUEIRAS, Luiz. **Neoliberalismo e Crise na América Latina: O Caso do Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FINEDUCA – (Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação). **A volta do Banco Mundial e o relatório “Um ajuste justo”: desajuste injustificável e ineficiência iníqua - propostas para desorganizar a educação brasileira**. São Paulo: Fineduca, 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Família Gomes disputa poder desde 1890**. São Paulo, segunda-feira, 26 de agosto de 2002. Disponível em:
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2608200229.htm>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

FONSECA, Aline Germano. VILELA, Denise Silva. **Livros Didáticos e Apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do ensino médio**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 557-579, abr. 2014.

FREITAG, Bárbara. **Educação: planos, verbos e boas intenções**. In: KOUZI, Flavio, org. Nova República: um balanço. Porto Alegre, L & M, 1985.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). 5ª ed. Petrópolis: VOZES, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares**. In: Encontro Nacional de História, 12, Rio de Janeiro: Usos do passado. Rio de Janeiro. 10 p. 2006.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. **A Unesco e as Políticas para Formação de Professores no Brasil na Década de 1990**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUC-PR, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5617_2904.pdf>. Acesso em: 10/03/2018.

GONÇALVES, Eliane. **Pelas redes sociais, Bolsonaro diz que livros didáticos serão mais baratos e sem ideologia: Bolsonaro diz que livros didáticos não terão ideologia de gênero**. São Paulo: Rádio Agência Nacional, 12/01/2020. Disponível em < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/educacao/audio/2020-01/pelas-redes-sociais-bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-serao-mais-baratos-e/>>. Acesso em: 15/09/2020.

GRAMSCI, Antonio. **Sotto La More (1916-1920)**. Torino Einaudi, 1975, p. 280-281.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. RJ: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. La prima pietra. In: GRAMSCI, A. **Cronache Torinesi (1913-1917)**. Torino: Einaudi, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere. Introdução ao Estudo da Filosofia.** A filosofia de Benedetto Croce. Volume 1. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.** Volume 2. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política.** Volume 3. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos.** Vol. 1: 1910-1920. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: História e Implicações.** Edições Loyola: São Paulo, 2008.

HILFERDING, Rudolf. **O Capital Financeiro.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991).** 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação, 2020.** Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em 29/05/2020.

IBGE. **CIDADES, 2020.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

IBGE. **Privatização de Empresas Estatais.** 20/12/2004: Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/12875-asi-de-1997-a-2002-foram-privatizadas-133-empresas-estatais>> Acesso em: 20/04/2020.

IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação, 2020.** Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em 29/05/2020.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** 2002. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA (Ipea). **Brasil em desenvolvimento 2013: estado, planejamento e políticas públicas.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; editores: Rogério Boueri, Marco Aurélio Costa. - Brasília : Ipea, 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20729> Acesso em: 25/05/2020.

KAUTSKY, Karl. **Ultra-imperialismo**. Marxists' Internet Archive, 21/03/2014. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/kautsky/1914/09/11-1.htm>>. Acesso em: 28/07/2018.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KLEIN, Naomi. **A Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Tradução Vânia Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KONDER, Leandro. **História das Ideias Socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSLOV, G. **Curso de economia política**. V. 1. Lisboa: Avante! 1981.

KUENZER, Acácia. **Documento que apresenta as políticas do Ensino Médio para o Estado de Mato Grosso**. SEDUC, Novas Perspectivas para o Ensino Médio. Cuiabá, 1997, p. 18.

LARA, Ângela Mara de Barros; DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A Conferência de Jomtien e suas Principais Expressões na Legislação Educacional Brasileira da Década de 1990: o caso da LDB, do PCN**. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana de Pedagogia. Cascavel-PR: Unioeste, 2008.

LARA Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. **A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo: n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015.

LAURELL, Asa Cristina. **Avançando em Direção ao Passado: a política social do neoliberalismo**. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEÃO, Rodrigo Pimentel Ferreira. **A Economia Política da Transição Chinesa no Último Quartel do Século XX**. Brasília – DF. Revista tempo do mundo – Editorial do IPEA. v. 4 | n. 3 | dez. 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A reprodução das relações sociais de produção**. Porto, Publicações Escorpião, 1976.

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

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro – Edição 3 – Artigo 03. 02/1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/> Acesso em: 19/06/2020.

LEHER, Roberto. **Educação pública como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública.** Revista Outro Brasil, Vol. 1, p. 1 – 13, 2005.

LEHER, Roberto. **25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período.** In: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel e MOROSINI, Valéria. Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEITE, Leonardo de Magalhães. **Sobre as teorias do imperialismo contemporâneo: uma leitura crítica.** Economia e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 2 (51), p. 507-534, ago. 2014a.

LEITE, Leonardo de Magalhães. **Imperialismo contra ultraimperialismo: conexões teóricas e evidência empírica para o período de 1990 a 2010.** Revista Economia Ensaios, Uberlândia (MG), 28 (2), p. 19-42, jan./jun. 2014b.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **A Bancarrota da II Internacional.** Oeuvres, ed. cit., t. 21, 1960.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **Imperialismo: fase superior do capitalismo.** São Paulo: Global, 1979.

LÊNIN, V. **Sobre o Imposto em Espécie.** In: BERTELLI, Antonio Roberto (Org.) A Nova Política Econômica (NEP): Capitalismo de Estado – transição – socialismo. São Paulo: Global, 1987.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O Oportunismo e a Falência da II Internacional.** Marxists' Internet Archive, 03/01/03. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/01/falencia.htm>>. Acesso em: 28/07/2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa, v. 46, nº159, p. 38-62, Jan/Mar, 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos Internacionais: O capital em busca de novos campos de exploração.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.** R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Wilson. **Tem até Educação Fake na Sobral de Ciro.** São Paulo: IstoÉ. Nº 2544, 21/09/2018. Disponível em: <<https://istoe.com.br/tem-ate-educacao-fake-na-sobral-de-ciro/>>. Acesso em 19 de setembro de 2020.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. **O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital.** Revista de Educação e Ciências Humanas, v 11, p. 14-22, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. **Introdução à 2ª edição de Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC, 2003.

LOSURDO, Domenico. **A Linguagem do Império: Léxico da Ideologia Estadunidense.** Trad. Jaime A. Clasen. SP: Boitempo, 2010.

LOWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LOWY, Michael. **A Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado.** Tradução Henrique Carneiro. Revista Actual Marx, 18. Paris-França, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições.** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

LUXEMBURGO, Rosa. **Réforme ou Révolution?** Spartacus, Paris, 1947.

MACCIOCCI, M. A. **A Favor de Gramsci.** RJ: Paz e Terra, 1980.

MACIEL, Daniel. **O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992).** Revista UFG, Ano XIII no 11, dezembro 2011.

MALISKA, M. A. In: ARRUDA Jr. (Org.) **Gramsci: Estado, Direito e Sociedade.** Coleção Ensaios, Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1995.

MARCELINO, Mariane Amboni. **A Ditadura Milita e os Livros Didáticos de História.** Criciúma/SC: UNESC, 2009

MARCHAND, Patrícia; BAIROSA, Mariângela; AMARAL, Julia. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil.** Políticas Educativas, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Marx e Engels Correspondência.** Editora: International Publishers (1968); Publicado pela primeira vez: Gestamtausgabe; Traduzido: Donna Torr; Transcrito: Sally Ryan em 1999. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1881/letters/81_02_19.htm>. Acesso em: 19.07.2018.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel.** In: MARX, Karl. A Questão Judaica, 5ª ed. São Paulo, Centauro, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I. Vol. I.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Supervisão editorial: Leandro Konder. Tradução: Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. Tradução de José Paulo Netto. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1ª ed. SP: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I, volume II**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha** (trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2012: Glosas marginais ao programa do Partido Operário Alemão [1875], p. 23-48.

MEC. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>> Acesso em: 18/02/2018.

MEC. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Ata da 2ª Reunião da Instância Permanente de Negociação e Cooperação Federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sei-mec-2158443-ata-reuniao.pdf>> Acesso em: 27/08/2020.

MEC. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Conversa sobre financiamento do novo ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/46781-ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 28/08/2020.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)**. 2020. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==o>> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

MEZAROBBA, Gilson; ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A Autocracia Burguesa: Dificuldades para a Formação da Democracia Numa Nação Dependente**. Revista Magna, v. 1, p. 44-78, 2016.

MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990 – 2014)**. Tese de doutorado. Curitiba: UTP, 2017.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MOTA, Cristiane Beviláqua. **O uso eficiente de apostilas no ensino público e privado**. Revista Eletrônica Científica da FAESB Ano 2, v1., n.1, abr. 2015.

MOTA JR. William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já** (2018). Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>> Acesso em: 07/07/2020.

NETTO, José Paulo. Pós-fácio a obra. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O Empresariamento da Educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOVACK, George. **A Lei do Desenvolvimento Desigual e Combinado da Sociedade**. Livro publicado por Rabisco Criação e Propaganda Ltda. Marxists Internet Archive (marxists.org), 2005. Acesso em: 23/06/2020.

NUNES, Antonio José Avelãs. **Neoliberalismo e direitos humanos**. Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo, 98, 423-462. 2003 <Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67596>> Acesso em: 21/04/2020.

OCDE. **Indicadores Educacionais em Foco: dados da educação evidências da educação políticas da educação análises da educação estatísticas da educação**. Número 9, novembro de 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_9.pdf>. Acesso em: 17/08/2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira**. GEOUSP (Online), São Paulo, v. 19, n. 2, p. 228 – 244, mai./ago. 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à Brasileira**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista: O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Prefácio in: ROTHEN, José Carlos; Santana, Andréia da Cunha Malheiros. (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos-MG: EdUFSCar, 2018.

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/re-sources_10230.htm>. Acesso em: 12.02.2018.

PACHUKANIS, Evgeni Bronislávovich. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

PATNAIK, Prabhat. **Acerca do imperialismo em Marx**. Resistir.info, 24/dezembro/2017. Disponível em: <http://resistir.info/patnaik/patnaik_24dez17.html>. Acesso em: 19.07.2018.

PAULANI, Leda Maria. **“A dança dos capitais”**. Praga – Estudos Marxistas, nº 06. São Paulo, Hucitec, 1998.

PEDROSA, Mario. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, 47(1) janeiro-abril 1996. Trabalho apresentado ao seminário sobre Reforma do Estado na América Latina organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (Brasília, maio de 1996).

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial e a construção política dos programas de ajustamento estrutural nos anos 1980**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 359-381 – 2013.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994)**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, jul./dez. 2014a. Disponível em: <www.revistatopoi.org> Acesso em: 01/04/2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 19 nº 56. Rio de Janeiro. Jan./Mar. 2014b.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **Continuidade, Ruptura ou Reciclagem? Uma Análise do Programa Político do Banco Mundial após o Consenso de Washington**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 58, no 2, 2015, pp. 461 a 498. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/00115258201550>> Acesso em: 05/02/2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. PERSPECTIVAS. Cad. Saúde Pública 34 (2) 01 Mar 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00000118> Acesso em: 04/07/2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. Educ. Soc. vol. 30 nº.108 Campinas Oct. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>> Acesso em: 24/06/2020.

PILATTI, Adriano. **A Constituinte de 1987-1988: progressistas, conservadores, ordem econômica e regras do jogo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva. 2012.

POCHMANN, Marcio [et. al.]. (org.). **Atlas da Exclusão Social**, volume 5: agenda não liberal da inclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, Carlos Fidelis; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do. **Os Anos de Chumbo: a saúde sob a ditadura**. In: FIDÉLIS, Carlos; Falleiros, Lale (org.). Na Corda Bamba de Sombrinha: a saúde no fio da história organizadores. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; Fiocruz/EPSJV, 2010.

PRADO JR., Caio. FERNANDES, Florestan. **Clássicos Sobre a Revolução Brasileira**. 4ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia**. 13ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.

PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RABELAIS, François. **O terceiro livro e ditos heróicos do bom Pantagruel**. Trad. Élide Valarani Oliver. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

RABELO, Jackline, et al. **As Diretrizes da Política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções**. In: O movimento de educação para todos e a crítica marxista. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana Jimenez; et al. (Organizadoras). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RAMOS FILHO, Wilson. Prefácio. In: **A Resistência Internacional ao Golpe de 2016**. PRONER, Carol; et al. (org.). Bauru-SP: Canal 6/ Projeto Editorial Práxis, 2016.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A Educação na Constituição Federal de 1988**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 10, no 641, 10 abril 2005. <Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação Superior Brasileira: Reforma e Diversificação Institucional**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ROMMINGER, Alfredo Eric. **O Grupo Banco Mundial: Origem, Funcionamento e a Influência do Desenvolvimento Sustentável em suas Políticas**. Universitas - Relações Int., Brasília, v. 2, n.1, p. 269-288, jan./jun. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Uma introdução aos estudos das Organizações Multilaterais no campo educacional**. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (org.) O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. **Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação**. Rio de Janeiro: CSP – Caderno de Saúde Pública. ENSP – Fiocruz, 2016.

ROTHEN, José Carlos; Santana, Andréia da Cunha Malheiros. (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos-MG: EdUFSCar, 2018.

SABÓIA, João. **Salário Mínimo: A Experiência Brasileira**. L&PM, Porto Alegre, 1985.

SADER, Emir. **A Hegemonia Neoliberal na América Latina**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SADER, Emir. **Estado e democracia: Os dilemas do socialismo na virada do século**. In: BORON, Atílio A. [et al]; SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SADER, Emir. **A Vingança da História**. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

SALOMÃO, Ivan Colangelo; FONS, Pedro Cezar Dutra. **Arroubos Econômicos, Legitimação Política: uma análise da moratória da dívida externa de 1987**. Revista de Economia Política, vol. 36, no 4 (145), pp. 788-806, outubro-dezembro/2016.

SALVATORE, Dominick. **Economia Internacional**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 2000.

SANFELICE, José Luis (org). **Pós-modernidade, globalização e educação**. In: Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC, 2003.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos**. In: ROTHEN, José Carlos; Santana, Andréia da Cunha Malheiros. (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos-MG: EdUFSCar, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Theotônio dos. **Imperialismo e Corporações Multinacionais**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SARMENTO, Daniel. **21 Anos da Constituição de 1988: a Assembleia Constituinte de 1987/1988 e a Experiência Constitucional Brasileira sob a Carta de 1988**. Assunto Especial – Doutrina. DPU No 30 – Nov-Dez/2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval; *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 21/05/2020.

SHIROMA, Eneida Oto; Maria Célia M. de MORAES; Olinda EVANGELISTA. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SCHLESENER, Helena Anita. **A Teoria Política de Antonio Gramsci e a formação dos trabalhadores: uma leitura a partir dos Cadernos do Cárcere**. Curitiba-PR: RELEPE. II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, 2014.

SEED. Secretaria de Estado da Educação – Estado do Paraná. **Matriz Curricular de acordo com a Lei n. 9394/96. Ano de implantação: 2011**. Estabelecimento Colégio Júlia H. de Souza. Curso de Ensino Médio – Turno Manhã, Pitanga – PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação – Estado do Paraná. **Matriz Curricular de acordo com a Lei n. 9394/96. Emitida em 16 de janeiro de 2020**. Ano de implantação: 2020. Estabelecimento Colégio Júlia H. de Souza. Curso de Ensino Médio – Turno Integral, Pitanga – PR.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, no. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil – Refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do Estado**. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob *et al.* (organizadores). *Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

SILVA, Adnilson José da. **A águia do norte definiu o vôo do condor: política e Ideologia na formação escolar profissionalizante nas décadas de 1930 a 1980**. Tese de doutorado. Curitiba: UTP, 2017.

SILVA, Adnilson José da. **Educação, Trabalho e Ideologia: Contradições fundamentais**. Guarapuava: Apprehendere, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma da Educação Superior no Brasil: Renúncia do Estado e Privatização do Público**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 13, número 002 Universidade do Minho. Braga, Portugal pp. 81-110, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: São Paulo, Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

SINGER, Paul. **A Crise do “Milagre”**: Interpretação crítica da Economia Brasileira. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (Organizadores). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A Farsa do Neoliberalismo**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação, escola e projeto político-pedagógico**. In: SOUZA, Maria Antônia de. (org). Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico. Curitiba, UTP: 2018.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Expansão da educação superior pós-LDB de 1996 e constituição de oligopólios transnacionais no estado do Pará**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, local, v. 4, n. 1, p. 31-43, jun. 2012.

TIMÓTEO, Antônio. **Próximo presidente terá que pagar quase R\$ 1 bi em juros por dia**. Brasília: Blog do Vicente – Correio Brasiliense, 16/07/2018. Disponível em: <<https://blogs.correiobraziliense.com.br/vicente/proximo-presidente-tera-que-pagar-quase-r-1-bi-em-juros-por-dia/>> Acesso em 25/05/2020.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TÓTORA, Silvana. **A questão democrática em Florestan Fernandes**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. No 48. dezembro, 1999.

TROTSKY, Leon. **A História da Revolução Russa: A queda do tzarismo**. Volume 1. Ed. do centenário. Brasília: Edições do Senado Federal, 2017.

TROTSKY, Leon. **A História da Revolução Russa: O triunfo dos Sovietes**. Volume 3. Ed. do centenário. Brasília: Edições do Senado Federal, 2017.

UNESCO. **O que é? O que faz?** 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>>. Acesso em: 05/04/2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10/03/2018.

VAHL, Mônica Maciel; PERES, Eliane. **O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971-1976)**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.164 p.562-585 abr./jun. 2017.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VIEIRA, Sofia Lerche; David Nathan PLANK; Eloisa Maia VIDAL. **Política Educacional no Ceará: processos estratégicos**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87353, 2019.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. **O Sistema de Yalta como condicionante da política internacional do Brasil e dos países do Terceiro Mundo**. Rev. Bras. Polít. Int. 40 (1): 5-17 (1997).

WALLERSTEIN, Immanuel. **O que significa hoje ser um movimento antissistêmico?** In: Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogo para uma nova práxis. Roberto Leher e Mariana setúbal (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005, p. 263-276.

WILLIAMSON, John; KUCZYNSKI, Pedro-Pablo. **Depois do Consenso de Washington**. São Paulo: Saraiva, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. **Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna**. Crítica Marxista, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.118-127.

SITE CONSULTADOS

<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso em: 03/06/2020.

<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 07/07/2020.

https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392. Acesso em: 24/09/2020.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 22/10/2020.

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20/06/2020.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20/06/2020.

<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3601/ensino-a-distancia-supera-o-presencial-e-faculdades-privadas-adaptam-negocios>. Acesso em: 03/03/2020.

<https://atmaeducar.com.br/>. Acesso em: 26/06/2020.

<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 05/05/2020.

<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3804/com-aumento-da-inadimplencia-e-perda-de-alunos-universidades-devem-ter-nova-onda-de-fusoes-e-aquisicoes>. Acesso em: 07/06/2020.

<https://forbes.com.br/negocios/2020/06/yduqs-acerta-compra-do-grupo-athenas-por-120-milhoes/>. Acesso em: 25/06/2020.

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 20/06/2020.

<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 01/02/2020.

<https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae>. Acesso: 26/06/2020.

<http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/04/2020.

<https://www.fnnde.gov.br>. Acesso em: 20/04/2020.

<https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 01/06/2020.

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LEI N. 9394/96.
ENSINO MÉDIO. TURNO: MANHÃ. ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2011.**

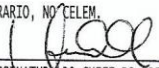
ESTADO DO PARANA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

NUCLEO: 24 - PITANGA		MUNICIPIO: 1980 - PITANGA		
ESTAB.: 02410 - JULIA H DE SOUZA, C E PROFA-EF M		ENT MANTEN.: GOVERNO DO ESTADO DO PARANA		
CURSO: 0009 - ENSINO MEDIO		TURNO: MANHA	ANO IMPLANT.: 2011 - SIMULTANEA	
DISCIPLINAS	/ SERIE	1	2	3
BNC	ARTE	2	2	
	BIOLOGIA	2	2	2
	EDUCACAO FISICA	2	2	2
	FILOSOFIA	2	2	2
	FISICA	2	2	3
	GEOGRAFIA	2	2	2
	HISTORIA	2	2	2
	LINGUA PORTUGUESA	2	2	3
	MATEMATICA	3	3	3
	QUIMICA	2	2	2
	SOCIOLOGIA	2	2	2
BNC	SUB-TOTAL	23	23	23
PD	L E M-ESPAHOL *	4	4	4
	L E M-INGLES	2	2	2
PD	SUB-TOTAL	6	6	6
TOTAL GERAL		29	29	29

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96

* DISCIPLINA DE MATRICULA FACULTATIVA OFERTADA NO TURNO CONTRARIO, NO CELEM.

DATA DE EMISSAO: 23 DE Janeiro DE 2019


ASSINATURA DO CHEFE DO NRE

ANGELA MARIA DANILO BRANDALISE
RG: 6586270-0
Chefe NRE - Pitanga
Decreto nº 0249 DOE nº 10358/2019

**ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LEI N. 9394/96.
ENSINO MÉDIO. TURNO: INTEGRAL. ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020.**

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

NUCLEO: 24 - PITANGA		MUNICIPIO: 1980 - PITANGA								
ESTAB.: 02410 - JULIA H DE SOUZA, C E PROFA-EF M		ENT MANTEN.: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ								
CURSO: 0014 - ENSINO MEDIO		TURNO: INTEGRAL	ANO IMPLANT.: 2020 - SIMULTANEA							
DISCIPLINAS / SERIE		1	2	3						
BNC	ARTE	2	2	2						
	BIOLOGIA	3	3	3						
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2						
	FILOSOFIA	1	1	1						
	FÍSICA	3	3	3						
	GEOGRAFIA	2	2	2						
	HISTÓRIA	2	2	2						
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2						
	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6						
	MATEMÁTICA	6	6	6						
	QUÍMICA	3	3	3						
	SOCIOLOGIA	1	1	1						
BNC	SUB-TOTAL	33	33	33						
PD	DISCIPLINAS ELETIVAS	2	2	2						
	ESTUDO ORIENTADO	6	6	6						
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	2	2						
	PREPARAÇÃO PÓS-MÉDIO			2						
	PROJETO DE VIDA	2	2							
PD	SUB-TOTAL	12	12	12						
	TOTAL GERAL	45	45	45						

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96

DATA DE EMISSÃO: 16 DE Janeiro DE 2020


ASSINATURA DO CHEFE DO NRE

ANGELA MARIA DANILO BRANDALISE
RG: 6.586.270-0
Chefe NRE - Pitanga
Decreto nº 1437 DOE nº 10442/2019

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARTICIPANTES DO PROGRAMA ESTADUAL COLÉGIO CÍVICO-MILITARES E O PROGRAMA NACIONAL ESCOLAS CÍVICO-MILITARES - PECIM



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR**



2 Matriz Curricular para o Ensino Médio em instituições de ensino da rede pública estadual participantes do Programa Estadual Colégio Cívico-Militares e o Programa Nacional Escolas Cívico-Militares – Pecim ¹

INSERIR LOGOTIPO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO (opcional)				
NRE: <i>inserir código e nome</i>		MUNICÍPIO: <i>inserir código e nome</i>		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: <i>inserir código e nome</i>				
ENDEREÇO: <i>inserir endereço completo, com bairro, município, CEP.</i>				
FONE: <i>inserir DDD e número de telefone</i>				
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO: 009 - Ensino Médio				
TURNOS:	C.H. TOTAL DO CURSO: 3.000 horas	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2021		FORMA: Simultânea		
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	ARTE	1	1	1
	MATEMÁTICA	4	4	4
	FÍSICA	2	2	2
	QUÍMICA	3	3	3
	BIOLOGIA	2	2	2
	HISTÓRIA	2	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2
	SOCIOLOGIA	1	1	1
	FILOSOFIA	1	1	1
Total de horas-aula semanais		25	25	25
PARTE DIVERSIFICADA	CIDADANIA E CIVISMO ²	1	1	1
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2
	LEM – ESPANHOL ³	4	4	4
	LEM – INGLÊS	2	2	2
Total de horas-aula semanais ⁴		34	34	34

1. Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96.

2. Disciplina específica em razão do fundamento do Programa das Escolas Cívico-Militares.

3. Matrícula facultativa para o estudante, ofertado no CELEM em contraturno.

4. Serão ministradas 6 (seis) aulas diariamente, com tempo de 50 minutos, totalizando 30 horas semanais em cada série.