

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS DESAFIOS IMPOSTOS NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.

Silvia Silva Martins Pinheiro¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal a realização de uma breve análise em torno da política de educação no Brasil e dos principais desafios que se impõem às práticas educacionais no país diante de um contexto marcado pela crise estrutural do capitalismo, a qual vem se delineando desde a metade da década de 1970. Busca-se avaliar como a agenda neoliberal, a reconfiguração do papel do Estado e o processo de financeirização das políticas sociais nas últimas décadas do século XX ampliaram e intensificaram os processos de corrosão da política social, em especial a política de educação nacional. A partir da análise bibliográfica em torno das questões supracitadas, o que se evidencia é que no decorrer da história a educação foi submetida a inúmeras transformações e houve uma significativa expansão das escolas. Todavia, a qualidade do ensino público não se consolidou. Na atual conjuntura a lógica mercadológica tem moldado a formação do ensino no país. Nesse sentido, a educação passa a se configurar como mera mercadoria e fica subordinada aos interesses econômicos.

Palavras-Chave: Educação; Universidades; Crise Estrutural; Neoliberalismo.

115

ABSTRACT

The main objective of this article is to carry out a brief analysis of the education policy in Brazil and the main challenges that are imposed on educational practices in the country in the face of a context marked by the structural crisis of capitalism, which has been delineating since the mid-1970s. It seeks to assess how the neoliberal agenda, the reconfiguration of the role of the State and the process of financialization of social policies in the last decades of the 20th century expanded and intensified the processes of erosion of social policy, in particular the national education policy. From the bibliographic analysis around the aforementioned issues, what is evident is that throughout history education has undergone numerous transformations and there has been a significant expansion of schools. However, the quality of public education has not been consolidated. In the current conjuncture, the market logic has shaped the formation of education in the country. In this sense, education becomes a mere commodity and is subordinated to economic interests.

Keywords: Education; universities; Structural Crisis; Neoliberalism.

¹ Formada em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - 2015. Pós-graduanda em Curso de Especialização em Políticas Sociais e Intersetorialidade vinculada ao Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF) e Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em parceria com a UNIRIO. Área de Concentração: Infância e Adolescência - 2020. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Introdução

O presente artigo tem como finalidade promover uma reflexão acerca da política de educação no Brasil e dos desafios que emergem no contexto de crise estrutural do capital e acirramento do neoliberalismo. Busca-se investigar o objeto de pesquisa dentro de uma perspectiva histórica, conceitual e crítica, de modo que possam ser apreendidos os elementos centrais relativos ao tema, sua transformação no decorrer do tempo, seus fatores determinantes e a forma como se manifesta no presente.

Este artigo está estruturado em três partes. No primeiro momento, é realizada uma breve análise sobre os principais aspectos que marcaram a trajetória da educação nacional e da educação pública no Brasil. Nesse sentido, busca-se compreender o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, as principais mudanças e reformas no ensino, os desafios que emergem na contemporaneidade. Outro aspecto importante consiste em identificar os determinantes políticos, econômicos e ideológicos que incidem sobre a política educacional, na sua forma, seus rumos e definições. O exame acerca desses elementos estará ancorado nas obras de Saviani (1997), Horta (1998), Cury (2008) e Bittar e Bittar (2012), dentre outros autores.

A segunda parte é destinada à compreensão dos reflexos da crise estrutural do capitalismo e da agenda neoliberal sobre a política de educação. Neste item, buscou-se analisar as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas a partir das últimas décadas do século XX e que impactaram profundamente o papel do Estado, o mundo do trabalho e também as políticas sociais. Compreender a dinâmica da realidade atual é imprescindível para o entendimento mais aprofundado acerca das configurações da política social, em especial a política de educação. A análise terá como base o pensamento de Fontes (2010), Harvey (2005), Mészáros (2005) dentre outros autores.

Para finalizar, será realizada uma breve análise em torno das universidades no contexto da financeirização do capital. Busca-se compreender os principais desafios que se colocam diante do ensino superior público e como estes desafios estão vinculados à crise estrutural do capitalismo. Outro elemento importante consiste na atual relação entre as diretrizes das universidades públicas com a lógica mercadológica, ou seja, a transformação de um bem público em mais um nicho de valorização do capital. Para adensar teoricamente o debate serão contemplados, dentre outros

autores, Acosta, Leher (1999), Sousa (2010), Yazbek (2014).

1. Breve análise histórica acerca da educação nacional e da educação pública no contexto brasileiro

A compreensão acerca da educação nacional e da educação pública no Brasil requer uma reflexão em torno do desenvolvimento e das transformações que perpassam o processo de ensino no país e também os desafios e obstáculos referentes à consolidação de um sistema educacional gratuito, com qualidade e universal. A abordagem acerca dessas questões terá como fundamentos teóricos as análises de Saviani (1997), Horta (1998), Cury (2008) e Bittar e Bittar (2012), dentre outros autores. A partir das obras desses autores será realizado um breve exame concernente ao processo histórico da educação na sociedade brasileira e do desenvolvimento da política pública de educação no Brasil.

A política de educação no Brasil, ao longo de sua história, enfrentou enormes desafios. Para compreendê-los de forma aprofundada é necessário que se avalie os aspectos centrais concernentes ao período histórico em que esta política se insere, assim como os determinantes políticos, econômicos e as demandas colocadas pela sociedade. Inerente à sociedade humana, a educação é oriunda do mesmo processo que deu origem à humanidade, afirma Saviani (1997). Segundo o autor, a espécie humana se constituiu a partir do momento em que foi possível ao homem o domínio da natureza, adaptando-a em consonância às suas necessidades, produzindo e reproduzindo os meios para sua existência. Nas palavras do autor:

Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (Idem, 1997, p.01)

O trecho destacado acima pode ser observado com clareza nas comunidades primitivas, nas quais se estabeleciam o modo de produção comunal. Nesse modelo societário, a apropriação dos meios de produção pelos seres humanos era realizada de forma coletiva e, dessa forma, constituindo-se num processo de

aprendizagem e ensino. As sociedades antigas e medieval, cujas economias baseavam-se, respectivamente, no modo de produção escravista e no modo de produção feudal, caracterizava-se pela apropriação privada da terra, sendo esta o principal meio de produção e riqueza. Nessa conjuntura, desenvolveu-se uma classe social ociosa e que se enriqueceu a partir da exploração do trabalho alheio. Tais condições possibilitaram a aquisição de uma educação diferenciada, compreendida como uma forma “digna” de preenchimento do tempo livre. É no limiar dessa sociedade que encontra-se a origem da palavra escola que, em grego, corresponde a lazer, tempo livre, ócio (SAVIANI, 1997, p.02).

Na sociedade moderna, no contexto do capitalismo, a burguesia constituiu-se como uma classe social empreendedora instigada a transformar constantemente as relações de produção e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. Na sociedade burguesa, com o predomínio das cidades e das indústrias, a inserção na cultura letrada, mediante a escolarização, tornou-se algo imprescindível para ser considerado um trabalhador produtivo e estabelecer uma participação ativa no cotidiano urbano, analisa Saviani (Ibid.). O nascimento e consolidação da classe burguesa trouxeram consigo o contínuo processo de subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria. É no âmbito destas transformações que se pode observar a exigência da generalização da escola:

Nesse contexto, a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Diante dela a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. [...] É, assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através de abertura e manutenção de escolas. (SAVIANI, 1997, p.03)

Em relação à educação no Brasil, desde os primórdios da formação social brasileira, a Igreja Católica exerceu uma influência contundente no campo da educação e da assistência sobretudo das camadas mais pobres da população. No Brasil, a relação estabelecida entre Estado e educação encontra sua gênese na fase inicial do processo de colonização com a chegada dos Jesuítas e a elaboração de seu plano de ensino para os nativos em 1549. A educação brasileira esteve sob domínio dos Jesuítas

até XVIII, a partir desse momento se insere no quadro nacional, inspirado nas ideias iluministas, as reformas modernizadoras encomendadas pelo marquês Pombal. Entretanto, essa iniciativa, devido a insuficiência de mestres e pelas condições desfavoráveis, não foi concretizada (Ibid.).

No início do período colonial, conforme mencionado anteriormente, os jesuítas, com propósito de difundir a religião, introduziram a educação primeiramente aos povos indígenas. No século XVI, começaram a introduzir os castigos físicos no processo de educação das crianças. A prática causava estranheza aos nativos, uma vez que não tinham o hábito de castigarem fisicamente crianças. Compreendida como uma forma de cuidado e amor, a violência física atravessou séculos e tornou-se cotidiana não apenas no âmbito do ensino como também no campo da família e da sociedade. As violências destinadas às crianças coexistiam com brincadeiras, mimos e carinho (PRIORE, 1996, p.45).

A filantropia e a caridade estiveram fortemente presentes na história do Brasil, sobretudo quando as políticas sociais eram inexistentes ou muito precárias. Vale ressaltar o papel exercido pela Santa Casa de Misericórdia, instituição criada no século XVI no Brasil, cujas funções de caráter assistencialista orientavam-se aos cuidados dos mais pobres, doentes, idosos, crianças e órfãos. Nesse contexto, a Igreja desenvolveu um mecanismo para o acolhimento dos bebês abandonados, o qual ficou conhecido como a roda dos expostos. O período de escravidão no país foi um dos mais perversos na história, em especial, no que diz respeito às crianças negras. No contexto em que o negro era tratado meramente como instrumento de exploração e como um ser desprovido de alma, segundo Alves (2001), não era raro mulheres escravas abandonarem seus filhos devido à impossibilidade de cuidar de uma criança e, ao mesmo tempo, estar submetida a condição de escrava.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores e ampliados os investimentos em educação com o objetivo de atender aos filhos dos membros da Corte e dos quase quinze mil portugueses que também vieram ao país. A elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves, em 1815, também refletiu sobre o campo da educação. Nesse contexto, "o Brasil deixava de ser reconhecido como colônia e passava ao mesmo patamar de Portugal, com um diferencial, o Rei estava aqui" (FARIAS et al., 2018, p.4)

Com a independência política do Brasil em 1922, o país adotou o regime monárquico. Em 1827, após a reabertura do Parlamento, foi criada a lei que estabelecia

que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias” (Cf. Xavier, 1980 *apud* Saviani, 1997). Essa lei, entretanto, permaneceu apenas no papel. O Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, realocou o ensino primário a jurisdição das Províncias, retirando do Estado a responsabilidade desse nível de ensino, acarretando, dessa forma, a não implementação da educação pública, afirma Saviani (1997, p.05).

Entre o final do século XIX e o início do XX, o Brasil constituía-se como país politicamente independente e, desde 1888, havia extinguido a escravidão. O país caminhava para um acelerado avanço da industrialização e urbanização. A partir do século XIX, os higienistas canalizaram sua atenção para as questões relativas à saúde pública, à higiene e à alta mortalidade infantil. Nesse sentido, foram incentivadas práticas de saúde numa perspectiva tanto física quanto moral. As classes mais baixas, na ótica higienista, tinham a necessidade de uma educação moralizadora, pois os hábitos considerados imorais estavam associados às inúmeras doenças e levaria ao fenômeno denominado tríade maldita, ou seja, a combinação de alcoolismo, sífilis e tuberculose. No século XX, observa-se uma forte pressão da sociedade civil para que o poder público ampliasse suas ações em torno da criança e do adolescente (CURY, 2008, p.290).

A educação começa a constituir-se como uma questão nacional e de interesse público a partir da década de 1930, no contexto em que o país inicia seu processo de industrialização. A partir de então, uma série de mudanças, abrangendo todo o país, foi ocorrendo. Cury frisa que a educação com reconhecimento positivado, inserida em um Estado Democrático de Direito realizou uma longa trajetória na história do país:

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando as barreiras de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado [educação básica]. (CURY, 2008, p.295)

A partir da década de 1930, conforme assinalado por Bittar e Bittar (2012, p.157), a organização e implantação do sistema escolar público no Brasil passa a configurar-se como um elemento imprescindível ao desenvolvimento socioeconômico. Essa concepção alcança o século XXI, período de consolidação da democracia e do

Estado de Direito no Brasil. O período que compreende os anos de 1930 até os anos de 1960 é marcado por profundas mudanças tanto no âmbito estrutural quanto político. Tais mudanças surtiram efeitos importantes sobre a constituição do sistema nacional de educação pública. No aspecto estrutural, o país experimentava a aceleração do modo de produção capitalista. Enquanto no sentido político "o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964" (Ibid., p.158).

No Brasil, o campo da educação foi historicamente marcado por profundas disputas políticas e ideológicas. Entre 1930 e 1964 dois projetos de nação encontravam-se numa arena de disputas. De um lado, estava o projeto nacional-populista, vinculado a Getúlio Vargas e aos setores mais progressistas do Brasil, os quais defendiam o fortalecimento da industrialização no país de forma articulada à soberania nacional. Do outro, encontrava-se o projeto das oligarquias tradicionais, articulado aos interesses do setor agrário exportador e a um ideal de desenvolvimento econômico subordinado à liderança norte-americana. Esse cenário era também um reflexo da conjuntura internacional, marcada pelos antagonismos do bloco capitalista e socialista. Nesse período, no Brasil, foram construídas inúmeras reformas no plano da educação. Nenhuma, entretanto, foi capaz de extinguir ou reduzir consideravelmente a taxa de analfabetismo no país. Também não puderam garantir a todas as crianças os quatro anos de escolaridade (Ibid., p.158-159).

Segundo Farias et al. (2018), logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos. Com a Reforma de 1931, realizada por Francisco Campos, foi estabelecida uma legislação voltada para um Sistema Nacional de Educação e foi criado o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela assessoria ao Ministério da Educação. Outro elemento central se expressa na reforma do ensino superior, a qual pautava sobre a organização do ensino superior e a criação de universidades. Com a Constituição Federal de 1937, passa a ser definida pelo texto da lei a obrigatoriedade do ensino e o acesso gratuito ao ensino primário de quatro anos. De acordo com Bittar e Bittar:

Com o golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas (1937-1945), uma nova Constituição, a de 1937, foi adotada no Brasil, a qual, no aspecto da educação, transformou em ação supletiva o que antes era

dever do Estado. Durante a ditadura de oito anos, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Esse conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)). Durante os oito anos do 'Estado Novo', termo com o qual Vargas intitulou a sua ditadura, foram criadas várias entidades e órgãos tanto na esfera da sociedade civil, quanto no âmbito da sociedade política em função de lutas específicas vinculadas às universidades, à área da educação, ou mesmo ao movimento estudantil. Foi o caso da União Nacional de Estudantes (UNE), fundada em 1937, que combateu a ditadura. Ao longo dos seus mais de setenta anos de história, a UNE marcou presença na vida política, social e cultural do Brasil, como: a) contra a Ditadura de Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985); b) no movimento das 'Diretas Já', no início dos anos 1980; c) na campanha do impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992. Durante a década de 90, "[...] foi um dos principais focos de resistência às privatizações e ao neoliberalismo que marcou a Era FHC" (UNE, 2012), ou seja, o período de 1995-2002 (BITTAR e BITTAR, 2012, p.159).

A defesa da obrigatoriedade escolar, segundo Horta (1998), embora muito presente entre os intelectuais do final do Império, não foi implementada como um princípio federativo no início da República. Na Reforma de Benjamin Constant, decretada em 1890, é expressa a garantia da laicidade juntamente com a gratuidade, mas isenta de qualquer caráter de obrigatoriedade. Somente com a Constituição de 1934 o direito à educação é instituído com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade. Em relação a Constituição de 1988, o autor afirma: "A Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930".

Com o fim da ditadura Vargas, o Brasil editou sua quarta Constituição Federal (1946) e nela se reafirmou o direito universal à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Também foi prevista, pela primeira vez na história, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja aprovação só seria efetiva em 1961. Todavia, apesar das mudanças incorporadas à política educacional brasileira, seus princípios democráticos, de modo recorrente, se restringiam ao papel, poucos conseguiram se efetivar. Na década de 1950, sob gestão Vargas, desta vez eleito de forma democrática, foram criadas diversas agências de fomento à pesquisa e à ciência brasileiras, dentre elas o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e de

Pesquisa (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), o Brasil vivenciava uma fase intensa do chamado nacional-desenvolvimentismo. Nesse período foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BITTAR e BITTAR, 2012, p.160).

A ineficácia das reformas na educação se tornou evidente na década de 1960, especialmente quando considerada a taxa de analfabetismo do Brasil que alcançava 40% da população. Ao retomar as análises de Ribeiro (1986), Bittar e Bittar (2012) chegam à conclusão de que pouco havia se alterado nas últimas décadas no que concerne a taxa de analfabetismo. Em 1940, a taxa era 56%; na década seguinte, 50,5%; Nos anos de 1960, 39,35%. Outro aspecto destacado pelas autoras consiste na relação existente entre urbanização e escolarização. Isso porque, no contexto em que o Brasil era predominantemente rural e eram raras as escolas em fazendas, eram enormes os obstáculos enfrentados pela população camponesa no que diz respeito ao acesso à educação. No período da ditadura militar (1964-1985) constata-se a expansão da escola pública. Embora possa parecer contraditório que um regime autoritário, que torturou e matou tantas pessoas seja o responsável pela expansão da educação pública, há uma resposta para essa aparente contradição:

A resposta deve ser buscada na própria base produtiva do modelo econômico instaurado pelos governos militares. A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria (BITTAR e BITTAR, 2012, p.162).

No final da década de 1980 é promulgada a Constituição Federal de 1988. Nela, fica estabelecida a educação como um dever do Estado, cabendo ao poder público garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, estabelece a

universalização do ensino médio gratuito, acesso do educando ao material didático, transporte, alimentação, dentre outros aspectos. A Constituição Federal representou um significativo avanço no campo da educação, todavia a efetivação dos direitos sociais nela estabelecidos passaram a enfrentar fortes obstáculos devido à implementação da receita neoliberal no início da década de 1990. Nesse período, embora a seja constatada a expansão da escola, não houve melhora na qualidade do ensino. No contexto neoliberal, as privatizações também contemplaram a educação superior. Os efeitos dessas medidas colocaram "o Brasil como um dos países com maior índice de privatização na educação superior, na América Latina e no mundo (BITTAR e BITTAR, 2012, p.165).

Ao retomar as análises de BORGES, Farias et al. (2018) assinala que as reformas no âmbito da educação não priorizaram a qualidade do ensino. Pelo contrário, foram orientadas pela prática de contenção dos gastos públicos, seguindo a lógica dos ajustes econômicos. Em uma conjuntura marcada pelos drásticos limites impostos ao orçamento público, prática largamente implementada em países em desenvolvimento, a educação passou a ser alvo constante das contrarreformas.

124

Com a aprovação da dessa nova LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com o (FUNDEF) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de dezembro de 1996 e pelo Decreto 2.264, de junho de 1997, onde juntava a exigência da LDB com a valorização do FUNDEF, fazendo com que os professores tidos como leigos passassem a buscar a qualquer custo sua qualificação, abriram então, as portas para os cursos de Pedagogias e com essas procuras surgem então à formação a distância desses profissionais que precisavam se qualificar. Essa exigência na época que se apresentava como uma solução para a nossa educação, forçou os professores a buscarem se qualificarem e por outro lado os cursos universitários passaram a ser mais acessíveis, pois para muito interessava apenas um diploma e para algumas universidades apenas o retorno financeiro. Surgem a partir daí com mais veemência os cursos de extensão das universidades, sobretudo privadas (FARIAS et al., 2018, p.6).

A partir da análise acerca do processo histórico da política pública de educação, desde os seus primórdios até a conjuntura atual, é notório os desafios que se impõem tanto no que se refere a sua constituição como direito universal, gratuito e como dever do Estado. Embora muitos avanços possam ser observados ao longo da história brasileira, o atual momento se expressa pelos grandes desafios postos ao

ensino público, tornando ainda mais distante a implantação de uma educação pública democrática de âmbito nacional, conforme a análise de Saviani (1997).

2. A crise estrutural do modo de produção capitalista, o neoliberalismo e seus rebatimentos sobre a política de educação.

A análise em torno da educação pública e das universidades envolve a compreensão, além dos desafios atrelados particularmente ao âmbito da política educacional brasileira, a reflexão acerca da conjuntura histórica que vivenciamos, assim como as atuais configurações do papel do Estado. A questão da política de educação deve ser apreendida a partir das transformações que vêm impactando o modo de produção capitalista e o mundo do trabalho nas últimas décadas. Nessa perspectiva, será realizada brevemente uma reflexão acerca dos impactos provocados pela crise estrutural do capitalismo na década de 70 do século XX, a reestruturação produtiva, a reconfiguração do papel do Estado e os reflexos desses elementos sobre a política de educação no contexto marcado pela lógica neoliberal, privatização e mercantilização das políticas sociais.

Após um breve período de expansão econômica que se estendeu de 1945 até 1975, denominada por alguns autores de "Era do Ouro do capitalismo", o modo de produção capitalista começou a enfrentar uma forte crise estrutural, fato que culminou numa reestruturação produtiva. Essa crise foi determinante para que o sistema de produção fordista entrasse em declínio e, em seu lugar, fosse incorporada à lógica do toyotismo, sistema de origem japonesa, pautado na flexibilização da produção de mercadorias e do mercado de trabalho. Essas transformações ocorreram no processo de financeirização do capital e se desdobraram em meio a intensas lutas da classe trabalhadora. De acordo com Acosta:

A partir da financeirização do capital desenvolveu-se por pressão dos mercados de capitais, o processo de transição do fordismo para o pós-fordismo. Vale aqui também sublinhar que paradoxalmente as lutas dos (as) trabalhadores (as) tiveram papel destacado nesta transição. As lutas contra o disciplinamento taylorista-fordista, lutas que também tinham um caráter anticapitalista e anticolonialista foram muito importantes nos anos sessenta e setenta. O próprio "maio do 68" pode ser inscrito nessa dinâmica. O decorrer da história demonstrou que as lutas contra o disciplinamento, não levaram necessariamente para o campo anticapitalista. De fato, o próprio capital, funcionando como se fosse um autômato, precisou se desfazer do disciplinamento taylorista-fordista,

para dar a si próprio, outra forma mais “flexível”. Daí o paradoxo do resultado das lutas sociais de caráter anti-sistêmico nos anos sessenta e setenta. A identificação entre capitalismo e organização taylorista-fordista da produção, levou a lutar contra o disciplinamento, como se capitalismo e organização taylorista-fordista do trabalho fossem idênticos. Assim, estas lutas foram em grande medida absorvidas pelo próprio “sistema” em benefício da mudança do capital para um padrão de acumulação mais “flexível”. Estamos pensando em práticas contra as hierarquias sociais que defendem o estabelecimento de relações sociais mais horizontalizadas como, por exemplo, nos casos da educação popular e do teatro do oprimido. (ACOSTA, 2020, p.229)

Nessa conjuntura, ocorre uma reconfiguração do Estado e inicia-se um acentuado processo de desmonte do *Welfare State* (Estado de bem-estar social). A agenda neoliberal ganha força nesse contexto e começa a se expressar como uma das mais importantes respostas do capital à contenção dos efeitos da crise, fato que permanece até os dias atuais. Outro elemento que podemos constatar é a intensificação dos processos de expropriação da classe trabalhadora no âmbito da grave recessão econômica. No contexto de crise do capital, as classes dominantes passam a engendrar mecanismos diversos destinados à manutenção das altas de lucratividade e à busca de novos nichos de acumulação, uma vez que as formas tradicionais de obtenção de lucro encontram-se cada vez mais saturadas.

Nas últimas décadas do século XX, além da forte recessão econômica, também se verificou uma forte onda de protestos, greves e lutas, iniciadas a partir de 1968, as quais abarcaram os mais variados espectros políticos e movimentos sociais nos mais diversos países. As críticas desses movimentos voltaram-se tanto ao sistema capitalista quanto ao modelo de “socialismo” soviético. De acordo com Acosta, em seu artigo “*Financeirização do capital, pós-fordismo e prática política do movimento docente*”, a partir desse momento, se desenvolve também uma crise entre os intelectuais e as instituições universitárias.

Nesse período de crise econômica e política, as classes dominantes intensificaram suas críticas ao *Welfare State*. O Estado de bem-estar passou a representar, na perspectiva burguesa, um dos grandes responsáveis pela crise estrutural, uma vez que eram altos os gastos estatais destinados à educação, saúde, assistência social, previdência dentre outras políticas. A partir de então, o Estado passa a incorporar uma nova configuração. Na Era de Ouro, momento em que vigorava o keynesianismo-fordismo, o poder público condicionava uma parte de suas ações, sobretudo nos países centrais, à esfera social. O Estado se configurava como um

promotor do bem-estar social, investindo fortemente em políticas sociais e fundamentado numa perspectiva social-democrata, a qual tinha como pressupostos básicos a conciliação entre os interesses do mercado com os interesses da classe trabalhadora. Todavia, esse quadro começa a se reverter com o advento da crise estrutural. Com a forte estagnação econômica, a necessidade do capital de manter as taxas de lucros se intensificava. Uma das alternativas encontradas pela classe hegemônica foi o encolhimento das funções estatais no campo social.

A lógica neoliberal, embora tenha se desenvolvido na primeira metade do século XX, começou a se fortalecer e a ser implementada no início da década de 1980, manifestando-se como uma possibilidade de ampliar as taxas de lucros e gerar novos nichos de acumulação de capital. De acordo com Harvey (2004), inicialmente foi implementada pela Inglaterra e Estados Unidos (EUA), posteriormente se difundiu para outras partes do mundo. De acordo com o autor, o Estado neoliberal atua em conformidade aos interesses do grande capital, promove a eliminação de qualquer entrave posto no processo de acumulação capitalista, busca dissolver as fronteiras que limitam a circulação e a fluidez de capital.

No Brasil, o neoliberalismo chegou aos anos de 1990 durante o governo Collor e foi aprofundada na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), prosseguindo ao longo dos governos seguintes, estendendo-se aos dias de hoje. Desde o princípio representou uma forte ameaça às conquistas expressas na Constituição de 1988 e impõe intensas restrições às políticas sociais. O resultado disso tem sido a ampliação dos processos de corrosão dos direitos sociais e trabalhistas e uma intensificação do sucateamento dos serviços públicos, situação que também engloba a educação pública.

Outro elemento importante que merece destaque consiste no avanço e na intensidade dos processos de expropriação. As expropriações são processos antigos, sua fase inicial pode ser observada entre o final do século XIV e XV, no âmbito da chamada acumulação primitiva, na passagem do sistema feudal para a sociedade moderna. No capítulo 24 do *Capital*, Marx (1985) narra esses processos. No primeiro momento, as expropriações se materializaram através da expulsão violenta dos camponeses de suas terras. A terra, uma vez apropriada pelos senhores, era utilizada para a criação de ovelhas, cuja lã servia como matéria prima para indústria nascente daquele período. As expropriações são inerentes ao modo de produção capitalista e estiverem presentes desde os primórdios da sociedade capitalista até seu contexto mais recente. Vale ressaltar que, em períodos de crises, elas são agudizadas.

Virgínia Fontes (2010) afirma que existem duas formas de expropriação: as expropriações primárias e as expropriações secundárias. Enquanto a primeira corresponde àquelas citadas por Marx, as quais implicaram na expulsão dos camponeses de suas terras, as expropriações secundárias envolvem as expropriações mais recentes, estão articuladas a supressão dos direitos sociais, aos frequentes processos de corrosão dos direitos trabalhistas, assistenciais, previdenciários e precarização dos serviços públicos fundamentais à reprodução da classe trabalhadora. Compreendem também a apropriação pelo capital dos recursos naturais. Soma-se ainda a ampliação das privatizações e a redução das funções estatais na esfera social. Ampliam-se ao máximo os processos de privatização e as expropriações de terras, recursos naturais e direitos sociais. Como resposta à crise do capital que nascera no princípio da década de 1970, Harvey afirma que:

[...] Ativos de propriedade do Estado ou destinados ao uso partilhado da população em geral foram entregues ao mercado para que o capital sobreacumulado pudesse investir neles, valorizá-los e especular com eles. Novos campos de atividade lucrativa foram abertos e isso ajudou a sanar o problema da sobreacumulação, ao menos por algum tempo. Mas esse movimento, uma vez desencadeado, criou impressionantes pressões de descoberta de um número cada vez maior de arenas, domésticas ou externas, em que se pudessem executar privatizações. (HARVEY, 2004, p. 130-131)

128

O objetivo central das expropriações consiste na busca por novos nichos de acumulação de capital e a consequência disso é a transformação de tudo possível em mercadoria, inclusive direitos e serviços considerados fundamentais à classe trabalhadora, como por exemplo; a educação, a saúde, previdência entre outros. Subordinam à lógica mercadológica os recursos naturais. Nesse sentido, a terra, a água, as florestas passam a se configurar como fontes de lucratividade e se inserem no circuito dos interesses do capital. No atual contexto capitalista, constatamos uma intensificação das contrarreformas trabalhistas e previdenciárias somadas a uma progressiva supressão de direitos sociais. Mézáros (2005) ressalta que no capitalismo avanço e destruição são dois elementos indissociáveis.

As transformações no modo de produção capitalista produziram também fortes impactos no mundo do trabalho. Com a transição do sistema de produção fordista para modelo toyotista, o trabalho fica submetido cada vez mais a um intenso processo de flexibilização. Esse fato vai reverberar sobre a legislação trabalhista e sobre os contratos de trabalho. Dessa forma, o trabalhador torna-se paulatinamente um

trabalhador descartável e facilmente substituível. Diante de contexto neoliberal, as jornadas de trabalho tornaram-se mais extensas, os salários sofreram redução e as condições de trabalho mais precarizadas. De acordo com Acosta:

Com a imposição das contrarreformas trabalhista e previdenciária em curso no Brasil e em geral nos países capitalistas desenvolvidos, culmina um ciclo de desenvolvimento do capitalismo, caracterizado pela disciplina taylorista-fordista da força de trabalho, agora “superado” pelo empoderamento, precarização e empreendedorismo pós-fordista, que coloca renovados desafios para a práxis política da classe trabalhadora. Podemos dizer que estamos atravessando da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho como diz Byung-Chul Han (2015). A antiga técnica disciplinar com o seu esquema coercitivo de proibição, tematizada por Foucault, depois de certo ponto de produtividade, alcança um limite que impede o crescimento da produção. Então, com o afã de maximizar a produção, substituiu-se o paradigma disciplinar pelo do desempenho, a biopolítica pela psicopolítica. Há um processo de auto exploração que é muito mais eficaz do que a exploração por outros, pois é acompanhada por um sentimento de liberdade, como se pode observar na atual uberização do emprego. Aqui, como diz Byung-Chul Han: “O explorador é ao mesmo tempo explorado” o que se evidencia no apelo ao produtivismo quando efetuado pelos (as) próprios (as) trabalhadores (as), no nosso caso, os (as) professores (as). Ingressamos assim num novo patamar de lutas no cenário da precariedade, do apelo ao empreendedorismo e ao produtivismo, com suas respectivas formas de consciência como no caso exemplar das teologias da prosperidade. Isto também entre os docentes das universidades. (ACOSTA, 2020, p.231).

129

Como podemos observar até aqui, os efeitos da crise do capitalismo se refletem por diversos campos da vida social, reconfigurando as funções do Estado, remodelando as políticas sociais, as condições de trabalho dentre outros aspectos. No caso específico da política de educação, a situação não é diferente. Conforme veremos a seguir, a educação sofre também com os impactos da lógica mercadológica. Mézáros (2005) afirma que, nos dias atuais, a educação possui um vínculo estreito com os processos de reprodução mais amplos. Nesse sentido, pensar uma significativa transformação das práticas educacionais exige uma mudança em toda esfera social nas quais essas práticas se desenvolvem.

De acordo com o autor, as instituições educacionais só conseguem funcionar adequadamente se estiverem em conformidade com as determinações educacionais abrangentes do tecido social em sua totalidade. A lógica capitalista, ao estabelecer que o atual modelo de produção e reprodução é indispensável para as trocas sociais, afirma ser necessário apenas alguns ajustes. São promovidas pequenas alterações e algumas correções. Nas mais distintas esferas da sociedade são implementadas reformas, as

quais pressupõem determinadas mudanças sem, no entanto, impactar estruturalmente e na sua totalidade o sistema reprodutivo no qual se desenvolve a lógica do capital. Segundo o autor:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente. A própria História tinha que ser totalmente adulterada, e de facto frequentemente falsificada de modo grosseiro, para este propósito. (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Podemos compreender, a partir de Mészáros, que a educação tem sido condicionada aos interesses do capital. Nesse sentido, se expressa como um veículo que fornece o conhecimento e a formação indispensáveis ao funcionamento do sistema produtivo. Soma-se a isso, a construção de valores que vão reforçar a hegemonia da classe dominante e fortalecem a crença de que não há alternativa de sociedade, de uma transformação latente em toda sua estrutura e no sentido de totalidade. Enquanto mercadoria, a educação é contemplada como um meio para garantir lucros.

130

3. Os desafios postos a Universidade no atual contexto da financeirização do capital

No período pré-capitalista, a universidade representava uma instituição destinada a grupos muito restritos da sociedade, considerados superiores tanto moral quanto intelectualmente. Trata-se de um período em que o trabalho manual que envolvia a transformação na natureza não possuía *status* social e era compreendido como atividade inferior. O trabalho intelectual, por sua vez, era contemplado como uma atividade de caráter superior e realizado por pessoas ou grupos considerados também superiores.

Na sociedade moderna, as instituições de ensino superior passam a se configurar como espaços destinados ao livre pensamento e, fundamentada no ideário iluminista, passa ter como principais objetivos a busca por uma perspectiva

modernizadora ou civilizatória, assinala Acosta (2020, p.221). O autor identifica duas tradições de universidades modernas que se desenvolveram na Europa: a humboldtiana, que vai se configurar pela reivindicação do caráter estatal, financiamento público e maior autonomia no processo de ensino e aprendizado; e a napoleônica que vai se articular a uma formação profissional para a composição do quadro de funcionários do estado. Ainda em consonância ao pensamento do autor: "recentemente, o denominado Processo de Bolonha, desencadeado a partir do ano de 1999 nos países da União Europeia, inaugura uma nova tradição, já na contemporaneidade da globalização financeira". Em relação à América Latina, Acosta afirma que:

Na nossa tradição latino-americana, com o movimento da Reforma de Córdoba de 1918 (Mariátegui, 2018; Leher, 2008), um movimento da juventude universitária, expressão do ingresso na cena político-social das novas camadas médias, numa sociedade dominada pelas velhas oligarquias agrárias, há uma tentativa de ruptura com aquela atitude aristocrática de isolamento dando início a uma preocupação pela função social da universidade voltada para as camadas trabalhadoras e populares, unida à defesa da autonomia, da cogestão e da liberdade de ensino e aprendizagem. Nas suas formas mais avançadas, este movimento desembocou nas experiências das universidades populares. (ACOSTA, 2020, p.224).

131

Em relação ao Brasil, o autor assinala que:

O processo universitário brasileiro é tardio, com a fundação da primeira universidade no ano de 1920, a partir de unidades acadêmicas isoladas pré-existentes. Será nos anos sessenta, que aspectos do projeto da universidade latino-americana cobrarão vida. Impulsionados fundamentalmente pelo movimento estudantil, como foi, por exemplo, a curta e rica experiência do Centro Popular de Cultura (CPC) e outras iniciativas semelhantes. Durante a ditadura a universidade (e a educação como um todo) será reformada influenciada pelos interesses dos EUA por intermédio da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), uma agência criada em 1961, envolvida na promoção de processos de modernização conservadora no quadro da luta anticomunista daqueles dias e que ainda está operante. Mesmo com todas as dificuldades políticas e institucionais foi possível o surgimento de uma importante intelectualidade que realizou consideráveis aportes na busca de uma interpretação da formação social brasileira e de crítica à subordinação neocolonial aos centros de poder imperialistas. Mais recentemente, e como consequência do Processo de Bolonha anteriormente mencionado, surgiu o movimento da Universidade Nova que municiou a implementação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) implementado a partir do ano de 2007, pautado na mercantilização, empresariamento e contratualização das instituições de ensino superior. (Ibid., p.225).

Ainda em conformidade com o autor, as universidades, no âmbito de uma sociedade mediada pelo mercado, são fortemente pressionadas para fomentar mudanças concernentes ao seu processo de trabalho, estrutura organizacional e seu financiamento. Todas as reformas propostas devem ocorrer em consonância às determinadas e interesses dos mercados. É exatamente nesse cenário que se fortalecem a lógica do empreendedorismo acadêmico, mercantilização e privatização. Dessa dinâmica derivaram as ações em universidades particulares, como por exemplo, FIES e ProUni, e nas universidades públicas aumentam o investimento em parques tecnológicos e de parcerias público-privadas.

O processo de precarização do ensino torna-se ainda mais acentuado com a Emenda Constitucional 95, de 2016, que congela os gastos em educação e saúde por vinte anos. Além disso, recentemente, já no governo Bolsonaro, houve uma ampliação dos cortes orçamentários das universidades públicas. Ao analisarmos o atual momento, podemos constatar que os desafios à consolidação de universidades populares são imensos. O enfrentamento desses obstáculos exige uma transformação que não esteja restrita ao universo acadêmico, mas que possa abranger a sociedade como um todo, rompendo a subordinação da sociedade aos interesses mercantis. De acordo com Acosta:

Uma relação com a sociedade, que não passa exclusivamente pela mediação do mercado, e que merece ser resgatada, é o caminho indicado pelas universidades populares. Porém este não é um caminho a ser transitado em forma isolada pelo movimento docente, como se fosse um ser universal, autossuficiente, nem tampouco na perspectiva sindical do intelectual orgânico da classe trabalhadora. Uma renovada integração entre o movimento docente e o conjunto dos(as) trabalhadores(as) da qual fazem parte, com particularidades que não podem ser menosprezadas, no quadro da reorganização da classe trabalhadora, pode abrir perspectivas de construir lutas pelo reconhecimento e valorização profissional, assim como de enfrentamento ao capital e para reorientar a função social da universidade numa perspectiva classista e democrática. (Ibid., p.12).

Em relação às universidades no atual contexto, Santos (2010) assinala dois processos significativos: a redução dos investimentos do Estado no ensino superior público e a globalização mercantil da universidade. Para o autor esses dois aspectos encontram-se fortemente entrelaçados e integram um projeto global de política universitária, o qual tem condicionado o bem público da universidade em um nicho de

valorização do capitalismo educacional. Tal projeto se estende a médio e longo prazo e envolve distintos níveis e formas de mercadorização da universidade.

No que diz respeito aos níveis, Santos (Ibid.) identifica dois. O primeiro nível de mercadorização consiste em persuadir a universidade pública em criar seus próprios meios de enfrentamento à crise financeira, criando suas receitas próprias, principalmente, pelas vias de parceria com o capital, em especial o industrial. Nesse nível, as universidades ainda são capazes de preservar sua autonomia e suas particularidades institucionais, uma parte do serviço prestado torna-se privatizado. O segundo nível compreende a busca pela diluição das diferenças existentes entre as universidades públicas e as privadas. Nessa perspectiva, a universidades assemelha-se a uma empresa, que atende não somente às necessidades do mercado, mas atua ela própria como um mercado, "como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes" (SANTOS 2010).

O ensino superior, conforme assinalado por Yazbek (2014, p.130-133), encontra-se numa constante tensão entre a sociedade e o mercado de trabalho. Para a autora, as universidades cada vez mais estão sendo submetidas à lógica mercadológica. O resultado disso é que as mudanças no campo educacional passam a ser moldadas conforme os objetivos e necessidades da estrutura econômica. Esse processo emerge no terreno da precarização do trabalho e ensino, da ampliação das privatizações, na transformação dos direitos sociais em novos nichos lucrativos para o capital. Segundo a autora:

A educação superior é pressionada na direção da privatização, os currículos flexibilizam-se em função dos mercados, as propostas de avaliação da Universidade, de seus estudantes e professores centram-se em uma perspectiva tecnocrática a partir de normas e critérios fundados em relações de custo-benefício, eficácia-inoperância, produtividade/improdutividade. Nesse contexto observa-se a precarização do ensino, a extensão do ensino a distância e, a partir de 2007, a criação de redes de empresas educacionais por meio de compra ou fusão de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que se transformam em grandes oligopólios (YASBEK, 2014, p.131).

É importante ressaltar que, tanto no Brasil como em toda a América Latina, as reformas engendradas pelos governos no âmbito da educação foram condicionadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial, a UNESCO e a União Europeia. Segundo Yazbek (2014, p.131-132), o desenvolvimento nacional, em particular as

políticas públicas de educação, foram formulados segundo os objetivos mercadológicos, pautados nas restrições de recursos, na lógica das competências e eficiência, nas mudanças no sistema de financiamento, na ausência de investimento no patrimônio físico dentre outros aspectos.

Leher (1999) também já havia apontado a relação existente entre as reformas no ensino e as propostas de organismos multilaterais. De acordo com o autor, as diretrizes do ensino superior caminham na mesma direção das formações econômicas do Banco Mundial. Não parece muito coerente uma universidade com projeto pautado na autonomia ao mesmo tempo em que as diretrizes educacionais subordinam-se à lógica mercadológica. Nesse sentido:

Se o país submetido às orientações do Banco deve abdicar da construção de um projeto de nação independente, um sistema de ensino superior dotado de autonomia relativa frente ao Estado do e às instituições privadas soa mesmo anacrônico. O ministro da educação do Brasil não vê sentido na produção de conhecimento novo nas universidades, pois, em sua concepção, o sistema produtivo “pode” buscar no livre mercado pacotes tecnológicos. Movido por este raciocínio, desde o final da década de 1980, o Banco não financia nenhuma atividade universitária na África Sub-Saariana. A depender da análise recente desta instituição, a América Latina vai na mesma direção. Isto não quer dizer que o Banco esteja sugerindo que toda pesquisa deva ser extinta. Apesar de a lógica do processo indicar que a produção de conhecimento novo deve se dar nos centros mais avançados, notadamente nos Estados Unidos, países como o Brasil, face à amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social, o que já está acontecendo em alguns centros universitários. (LEHER, 1999, p.54).

134

No panorama brasileiro atual, marcado por profunda crise econômica e pelo acirramento da agenda neoliberal, os efeitos dessa conjuntura têm ampliado e intensificado os processos de mercantilização da educação. São processos, importante ressaltar, que não se restringem à esfera privada do ensino, pelo contrário, se estendem à educação pública nos mais variados níveis e formas. A defesa da educação, portanto, abrange a luta contra toda uma lógica que comprime a educação a um caráter mercadológico e a condiciona segundo os interesses econômicos.

Considerações Finais

Do ponto de vista histórico, a educação brasileira enfrentou enormes desafios. Embora no decorrer do tempo tenha passado por inúmeras mudanças, com base nas análises trabalhadas neste artigo, elas não foram o suficiente para ampliar a qualidade do ensino. Pelo contrário, o que constatamos foi uma expansão das escolas públicas dissociadas de uma educação de qualidade. No contexto atual, marcado pela crise estrutural do capitalismo, pelo acirramento da receita neoliberal e pela intensificação dos processos de expropriação, a educação pública passa por novos obstáculos, os quais ampliam a deterioração dos serviços educacionais públicos, atingindo desde a educação básica até as universidades.

No panorama atual do sistema de educação brasileira o que se constata é que os interesses econômicos cada vez mais vêm impactando os serviços educacionais. O resultado, conforme apontado por Farias et al. (2018), se expressa na transformação dos estabelecimentos de ensino, em especial do setor privado, em legítimas fábricas de diplomas. No contexto da pandemia, o ensino à distância (EAD) foi convertido em laboratório de experimentação, afirma Antunes (2020). Segundo o autor, o Home Office, teletrabalho e a EAD tiveram um forte crescimento e tendem a se consolidarem num futuro próximo.

A educação, assim como outros serviços públicos fundamentais à reprodução da sociedade, cada vez mais vem sendo submetida à lógica mercadológica. Uma vez transformada em mercadoria, passa a ser contemplada a partir da perspectiva dos interesses econômicos e dos setores privados. E as consequências se expressam, dentre outras formas, no aumento das privatizações no campo educacional, na baixa qualidade do ensino público, na desvalorização dos profissionais de educação, numa educação tecnicista e com pouco ou nenhum estímulo à uma perspectiva crítica, reflexiva e democrática. A mudança desse quadro exigirá muito mais que o fortalecimento da luta por uma educação melhor. Irá exigir o enfrentamento do próprio capital, o qual tende a transformar tudo o pode em mera mercadoria e fonte de lucro.

A educação é fonte permanente para o desenvolvimento de novas habilidades, conhecimentos diversos, informações, possibilidades de decifrar e compreender a realidade, assim como as particularidades e a diversidade humana. Educar não é um processo que se limita a um acúmulo de informações já definidas e estabelecidas. Educar envolve todo um processo relacionado à criatividade, aprendizagem, construção de novos saberes, capacidade para interpretar criticamente a realidade. Gramsci (1976, p.52) afirma que o homem não é um recipiente, cuja

finalidade é ser preenchido de dados empíricos e fatos desconexos, os quais posteriormente servirão para dar respostas ao mundo exterior. Yazbek (2014, p.136) reitera que para ser proveitoso o processo de educação é imprescindível que ele esteja atrelado à realidade, vejamos nas palavras da autora:

Considero que o bom aproveitamento desse processo de educação permanente exige sua vinculação à realidade, refletir sobre os fundamentos do que está acontecendo, buscando clareza na construção de nossas explicações, na construção de nossa consciência social e política do contemporâneo, na perspectiva de delinear resistências, construir novos caminhos, perspectivas, alternativas e utopias coletivas. É preciso incorporar vida e competência na formação humana e não só se preparar para o mercado competitivo (Ibid.)

A autora reforça a necessidade da construção de um conhecimento hegemônico que seja contra hegemônico. Nessa perspectiva, hegemonia se configura como "a capacidade de dar a direção, pautar o debate, definir a agenda e, nesse sentido, a formação, a pesquisa, a educação permanente e os conhecimentos que dela advém, não são abstrações, desvinculadas das condições sociais em que se constroem" (Ibid., p.134).

136

Referências Bibliográficas

ACOSTA, LUIS. Financeirização do capital, pós-fordismo e prática política do movimento docente. *In: Teoria social, formação social e serviço social: pesquisas máximas em debate* / Sara Granemann (org.). - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2020.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Coleção Pandemia Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

ALVES, Emeli Silva. **Infância e Juventude: Um breve olhar sobre as Políticas Públicas no Brasil**. Revista Linhas, v. 2, n. 1, 2001.

CURY, Carlos R. J. **A Educação Básica como Direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

FARIAS, Joel Nunes de. et al. **Breve Histórico da Educação Brasileira e Sua Evolução até a EAD**. V CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** / Virgínia Fontes. - 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos (1916 - 1926).** Vol. I. Editora Seara Nova, Lisboa, 1976.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HORTA, José S. B. **Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, jun. 1998.

LEHER, Roberto. **Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** 3º ed. Revista Outubro, 1999.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Nova Cultural, 2. ed., 1985.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** 2005.

PRIORE, Mary del. **História da Gente Brasileira: Colônia.** Vol. I. Editora LeYa, 2016.

ROMA, Cristiane da Costa Lopes. **Financeirização da Política Educacional em Tempos de Neoliberalismo.** VI Jornada Internacional de Políticas Públicas - O Desenvolvimento da Crise Capitalista e a Atualização da luta Contra a Exploração, a Dominação e a Humilhação. Maranhão - UFMA, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação – LDB – Trajetória, Limites e Perspectivas.** 10ª Ed. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: autores associados, 1997.

SOUSA, Boaventura Santos. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

YAZBECK, Maria Carmelita. Educação permanente e a política de assistência social: o papel da academia e os desafios para o serviço social. *In: Gestão do trabalho e Educação Permanente no SUAS em Pauta.* Secretaria Nacional de Assistência Social - SNAS, 1ª Edição, Brasília, 2014, p.129-142