

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Lívia Romero de Moura

E-mail:

livia_romero@hotmail.com

Instituição: Universidade Federal do Ceará, Brasil

Submetido: 22/06/2021

Aprovado: 27/09/2021

Publicado: 01/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8666148

e-Location: e023031

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

MOURA, L. R. de; SEGUNDO, M. das D. M. A crise estrutural do capital e as estratégias neoliberais na educação básica pública brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-20, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8666148.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666148>. Acesso em: 1 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

  **Lívia Romero de Moura***
Universidade Federal do Ceará

  **Maria das Dores Mendes Segundo****
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

Neste ensaio, discorremos sobre a crise estrutural do capitalismo, tese defendida por István Mészáros (2002), e as estratégias neoliberais para a superação da crise e a retomada da economia, protagonizada pelo grande capital e mediada pelo Estado brasileiro. Neste propósito, analisamos o processo de reestruturação produtiva neste contexto neoliberal e seus desdobramentos na educação pública a partir das últimas décadas do século XX. Tomando como referencial teórico-metodológico a perspectiva crítica, efetuamos um resgate bibliográfico-documental sobre adequação da educação ao modelo neoliberal e ao processo de produção e acumulação no contexto de crise do capital. Em linhas gerais, atestamos que a flexibilização das relações de trabalho imposta pela reestruturação produtiva vem ajustando a educação a este conceito empresarial, atribuindo à escola as formas gerenciais de eficiência para formação deste novo trabalhador. A privatização da educação brasileira tem se ampliado, sobretudo no contexto da crise do capital, agravada na crise sanitária em decorrência da Pandemia Covid-19.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Educação básica pública. Crise estrutural do capital.

THE CAPITAL STRUCTURAL CRISIS AND NEOLIBERAL STRATEGIES IN BRAZILIAN PUBLIC BASIC EDUCATION

Abstract

This essay discusses the structural crisis of capitalism, a thesis advocated by István Mészáros (2002), and the neoliberal strategies for overcoming the crisis and resuming the economy, led by big capital and mediated by the Brazilian State. In this regard, we analyze the productive restructuring in this neoliberal context and its consequences in public education, from the last decades of the 20th century onwards. We carried out a bibliographic-documentary review of the neoliberal model-adapted education to the production and accumulation in the capital crisis taking the critical perspective as a theoretical-methodological framework. In general terms, we attest that the flexibilization of labor relationships imposed by the productive restructuring has adjusted education to this business concept, attributing to the school the management forms of efficiency for training this new worker. Brazilian education privatization has expanded, especially in the context of the capital crisis, aggravated by health crisis resulting from the COVID-19 Pandemic.

Keywords: Neoliberalism. Public basic education. Structural capital crisis.

LA CRISIS ESTRUCTURAL DEL CAPITAL Y LAS ESTRATEGIAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PÚBLICA BRASILEÑA

Resumen

Este ensayo discute la crisis estructural del capitalismo, tesis defendida por István Mészáros (2002), y las estrategias neoliberales para superar la crisis y reanudar la economía, liderada por el gran capital y mediada por el Estado brasileño. En este sentido, analizamos el proceso de reestructuración productiva en este contexto neoliberal y sus consecuencias en la educación pública, a partir de las últimas décadas del siglo XX. Tomando la perspectiva crítica como marco teórico-metodológico, realizamos una revisión bibliográfico-documental de la adecuación de la educación al modelo neoliberal para el proceso de producción y acumulación en el contexto de crisis del capital. En términos generales, certificamos que la flexibilización de las relaciones laborales impuesta por la reestructuración productiva ha ido ajustando la educación a este concepto empresarial, atribuyendo a la escuela las formas de gestión de eficiencia para la formación de este nuevo trabajador. La privatización de la educación brasileña se ha expandido, especialmente en el contexto de la crisis del capital, agravada por la crisis de salud debido a la pandemia COVID-19.

Palabras clave: Neoliberalismo. Educación básica pública. Crisis del capital estructural.

INTRODUÇÃO

A crise estrutural do capital atingiu, inicialmente, as economias centrais e, posteriormente, estendeu-se, em uma escala global, às diferentes formas de capital, desencadeando um esfacelamento do controle dos Estados nacionais sobre as movimentações de capital produtivo e financeiro e, em paralelo, a sucessiva derrocada da influência dos princípios do keynesianismo dominantes a partir do pós-guerra. Em 1970, as teorias monetaristas neoliberais passaram a influenciar a política econômica, o que proporcionou a base ideológica para o direcionamento das políticas globais e consolidou a atuação das políticas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nos países mais abastados (Mendes Segundo; Jimenez, 2015).

Neste cenário, o Banco Mundial se torna o principal agenciador do capital, impondo, sobretudo aos países devedores, políticas de reestruturação neoliberal, adotando amplas reformas institucionais, de cunho gerencial, dentre estas, o sistema educacional. Em nome de promover a qualidade, estas reformas no âmbito da escola pública provocaram impactantes consequências, como uma autonomia da escola significando uma forma de controle do governo sobre a regulação estrutural socioeconômica, gestão eficiente a partir de modelos empresariais e a decorrente prioridade no ensino básico, fluxo escolar e currículo apropriado ao mercado de trabalho (Leher, 1999).

Além das implicações de institucionalizar o gerenciamento na escola articulado às prioridades estabelecidas, a reestruturação produtiva, cuja flexibilização é a base, impõe uma nova conformação de padrões de exigência e expectativa no que diz respeito aos níveis de produtividade e qualidade (Borsoi, 2011). A flexibilização, a qual demonstra ser um dos cânones do mundo capitalista atual, é, de acordo com Sennet (2016), um termo usado pelo sistema para se desvincular de expressões, a exemplo do “sistema capitalista”, sendo então uma outra forma de salientar a maldição da opressão capitalista. A flexibilidade é apontada como análoga à liberdade para as pessoas moldarem suas vidas e consolida-se um discurso de ataque à burocracia rígida. Porém, essa nova ordem se dispõe a eliminar regras do passado e acaba por impor novos controles.

Nesse contexto, três grandes tendências da escola francesa no novo capitalismo, apontadas por Laval (2019), podem facilmente ser percebidas na realidade brasileira: o cerco do capitalismo neoliberal à escola; a introdução das lógicas de mercado no campo da educação; e as novas formas de poder gerencial nas escolas. Nesse sentido, na nova ordem educacional que vem sendo desenhada, o sistema educacional é submetido à competitividade econômica, estrutura-se como um mercado e é gerido como uma empresa.

É partindo desse cenário que buscamos apreender as estratégias empresariais de cunho neoliberal impostas à educação pública brasileira no contexto da crise estrutural do capital. Para isso, subdividimos o texto em três seções. Na primeira, expomos conceitualmente e historicamente a reestruturação produtiva resultante da crise estrutural do capital. Na segunda sessão, buscamos demonstrar o imperativo neoliberal financeiro e o

movimento de controle e racionalização das ações do Estado mínimo nas instituições sociais e educacionais. E, por fim, na terceira seção analisamos os desdobramentos da crise estrutural do capital na educação básica, que se reverberam na privatização do público, restringindo o direito constitucional que garante ao cidadão uma educação pública.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A referência clássica da reestruturação produtiva do capital é a crise do modelo fordista nos países industrializados, na década de 1970, que atingiu, posteriormente, os países de economia periférica, como o Brasil. Segundo Nardi (2006), o desdobramento dessa crise se configura na transformação do modelo de acumulação taylorista-fordista, caracterizado pelo contexto Estado-nação, para um modelo de acumulação flexível da globalização.

As transformações ocorreram na base técnica, sendo de fundamental importância para o processo de reestruturação relacionado à denominada terceira revolução industrial, resultante da combinação entre as telecomunicações e a informática. A outra modificação está relacionada às formas de gestão e ao valor moral atrelado ao trabalho (Nardi, 2006). A partir da reestruturação produtiva do capital e sua conseqüente diminuição do binômio *taylorismo/fordismo* em proporção mundial, vem se desenrolando uma retração do proletariado industrial tradicional e de empregos formais, caracterizados por serem estáveis, manuais e especializados (Antunes, 2005).

Os processos de reestruturação produtiva elegeram o *toyotismo* japonês como sua maior inspiração. Esse modelo se configura em um desenho de organização caracterizada pelo ingresso da tecnologia, ao objetivar o aumento da produtividade, e a utilização da inteligência e não só da força de trabalho dos operários fabris, características que o distingue dos modelos anteriores. Por meio do ideário de “empresa enxuta”, o uso intensivo da tecnologia é articulado ao acúmulo de atividades, derivado também da redução do quadro de pessoal. Tal padrão de organização do trabalho se ocidentalizou e teve as redes de subcontratação, ou terceirização, como fenômeno mais expressivo (Druck, 2016).

No entanto, a reestruturação produtiva é apontada por István Mészáros (2002) como sintoma de uma alteração considerável que já vinha se delineando no sistema capitalista e no sistema global do capital. Além disso, Mészáros defende como tese que vivenciamos um processo de crise estrutural e intrínseco à dinâmica do capitalismo, que busca reverter a queda tendencial das taxas de lucros¹. O autor supracitado argumenta que, no sistema capitalista, o trabalho é explorado e voltado ao processo expansionista ilimitado do capital, direcionado para um crescente enriquecimento privado em detrimento das necessidades humanas. Esta ampliação acumulada do capital intensifica os processos de crises.

Mészáros (2002) defende, portanto, a tese de que o mundo capitalista contemporâneo está vivenciando uma crise estrutural, diferente das chamadas crises cíclicas analisadas por Marx (2013). Nessa lógica, após um período longo de expansão econômica sem precedentes, conhecido como “anos dourados” ou a “era do ouro”, o capitalismo atual se deparou com uma crise jamais vista a causar profundas consequências para o próprio sistema do capital. Deste modo, o capitalismo, a fim de sobreviver, utiliza estratégias diversas e arriscadas, pondo em perigo até mesmo a existência da humanidade.

Nesses termos, a crise estrutural capitalista provoca sérias consequências aos demais complexos sociais, sobretudo na educação. Ela afeta o conjunto de relações sociais estabelecido no interior de seu sistema e, dessa maneira, constitui alternativas e estratégias para a manutenção e a continuidade desse modo de controle sociometabólico ao efetuar, portanto, uma série de reformas a favor do grande capital. Isto posto, a educação, o complexo social responsável pela formação da classe trabalhadora, é forçada a adotar, definitivamente, a difícil tarefa de salvaguardar a ordem do capital, cuja existência se encontra ameaçada pelas próprias contradições operacionalizadas entre capital e trabalho.

Exposta as condições inerentes ao sociometabolismo do capital, precisamos também compreender suas nuances nos diferentes territórios por onde avança. O Brasil, país que nos propomos a ilustrar, ocupa uma posição periférica no panorama do desenvolvimento capitalista mundial. Mello (1982) defende a tese do capitalismo tardio, do qual faz parte o Brasil, ao dialogar com a análise do Estúdio Econômico de América Latina em 1949, marco do nascedouro da economia política da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), que evidencia um dos momentos primordiais do pensamento social latino-americano e se baseia em uma ideia de desenvolvimento desigual da economia mundial. Para o autor, a essência do desenvolvimento econômico é o progresso técnico, cuja propagação desigual se traduz em uma determinada divisão internacional do trabalho demarcada, de um lado, pelo centro, como conjunto de economias industrializadas, e, de outro, pela chamada periferia, composta por economias exportadoras de produtos primários, alimentos e matérias-primas aos primeiros países.

Assim, as denominadas economias periféricas, por serem exportadoras de produtos primários, não dispõem de controle sobre seu próprio crescimento. Ao contrário disso, dependem, essencialmente, do potencial da demanda cêntrica. Conforme Pereira (2018), esse olhar se configura em um poderoso instrumento analítico dos problemas estruturais característicos dos países latino-americanos, a exemplo dos déficits externos duradouros, do desemprego, da inflação e da degradação nos termos de troca nas relações comerciais externas.

Nesse sentido, o Brasil, nação periférica e de longa sociedade agrária, teve uma industrialização tardia com pouco mais de meio século. Seu capitalismo avança, atualmente, para os serviços e para uma dependência nova no que se refere ao comércio externo de produtos primários. Durante o processo de industrialização do país, o seu desenvolvimento capitalista ocorreu concomitantemente à constituição do Estado moderno. Atualmente, o

aparelho Estatal, que tem operado em coerência com as exigências da dinâmica capitalista como sistema de dimensão global, vem sofrendo diminuição em sua atuação de maneira simultânea com o processo contemporâneo de desindustrialização. Deste modo, o Estado brasileiro acaba por se submeter a determinantes externos e internos, o que consequentemente tem influência sobre suas ações (Pochmann, 2017).

No que tange à educação brasileira, Severino (2006) argumenta que, mesmo com uma curta trajetória na era moderna da sociedade contemporânea e com o lento desenvolvimento dos primeiros três séculos de sua entrada histórica nessa sociedade, ela se assemelha ao modelo de sociedade europeia, ou seja, com a presença da educação formal e institucionalizada como característica essencial. O país conta com uma vivência herdeira da experiência europeia, “[...] forjada sob a marca da perspectiva cristã, mas tributária igualmente das circunstâncias históricas próprias do contexto local” (Severino, 2006, p. 295). A educação no Brasil é herdeira do trabalho missionário dos jesuítas, assentada sob uma égide ideológica católica, de modo que o catolicismo e seus conceitos e valores influenciaram a vida social e cultural do nosso país, bem como a subjetividade de sua população, pautada e representada pelos dogmas doutrinários dessa igreja (Severino, 2006).

No entanto, conforme o autor supracitado, a ideologia católica foi gradativamente perdendo sua hegemonia em razão da mudança socioeconômica sofrida pelo país. Devido à expansão lenta, extensa e intensa do capitalismo, que conservou significativos elementos de sua fase escravista, embora incorporando as forças produtivas próprias ao modo de produção capitalista, geraram-se, em consequência, conformações no âmbito político e cultural, além de novos valores. Mediante uma nova ideologia laica, de inspiração liberal e republicana, a escola institucionalizada passou a ter papel fundamental não só para a formação cultural, mas também profissional, dos trabalhadores das indústrias e serviços, na expansão desses setores, se constituindo como um caminho de ascensão social para a classe média.

A década de 1990, sob a ótica de um modelo *toyotista* de administração econômica, na concepção de Paiva (2016), é caracterizada por reformulações da teoria do capital humano ao enfatizar o papel individual do sujeito na caçada pela empregabilidade, tendo em vista que, em um mercado de trabalho flexibilizado, não existe lugar para todos. Sob essa premissa, o sujeito é responsável pelo aumento de sua qualificação de forma a ser empregável, tendo como outra opção o empreendedorismo individual.

Portanto, a educação formal e institucionalizada do Brasil é mergulhada em um modelo político-econômico. Na busca pela compreensão de sua operacionalização, faz-se necessária uma articulação e um entendimento do sistema capitalista e de suas contradições, crises e novas facetas, demarcadas atualmente pelo capitalismo neoliberal.

O IMPERATIVO NEOLIBERAL E A ESCOLA PÚBLICA

Além do movimento de flexibilização das relações de trabalho, outro ponto a ser destacado no entendimento dos desdobramentos da crise estrutural do capital na educação é a política econômica, que começou a ser influenciada, na década de 1970, pelas teorias monetaristas neoliberais e, assim, construiu as bases ideológicas da direção das políticas globais.

O neoliberalismo é referenciado por Harvey (2014) como uma teoria de práticas político-econômicas que propaga que o alcance do bem-estar humano somente poderá ser atingido mediante as liberdades empreendedoras individuais, garantidos, primeiramente, os direitos à propriedade privada, livres mercado e comércio. E, para que isso ocorra, faz-se necessário que o Estado intervenha o mínimo possível na economia e seja reconfigurado a fim de criar e preservar uma estrutura institucional propícia a essas práticas, ou seja, para atender às demandas do capital.

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não somente desmorona as instituições, as regras ou os direitos, assim como pode ser considerado uma ideologia ou política econômica. Antes disso, ele seria essencialmente uma racionalidade e, dessa forma, estrutura a ação e a conduta de governantes e governados ao produzir formas de relações sociais, modos de viver e subjetividades.

Dentro dessa nova lógica capitalista, o Estado moderno se apresenta como uma estrutura política em favor do capital, sendo, portanto, uma condição de viabilidade à sua sustentação e reprodução. A associação entre capital e Estado acontece nessa circunstância, na qual, em prol do pleno funcionamento, capital e Estado precisam um do outro de forma recíproca (Mészáros, 2002). Logo, é intencional a existência de um forte emparelhamento entre sindicatos, partidos e as diversas instituições sociais, no qual as escolas estão inclusas nas diretrizes traçadas pelo Estado (Mendes Segundo, 2005).

Conforme alerta Silveira e De Oliveira (2019), o neoliberalismo reivindica um Estado mínimo para a maior parte da população ao mesmo tempo que defende um Estado máximo para as grandes multinacionais. Quando uma grande empresa entra em crise financeira, por exemplo, os primeiros recursos vêm do Estado. Nessa mesma linha, Wood (2014) argumenta que o poder econômico do capital não consegue existir sem o apoio da força extraeconômica, oferecida primariamente pelo Estado. Nesse sentido, no período atual de financeirização e globalização, o Estado é mais essencial do que nunca para o capital, que depende da coerção estatal para manter o poderio econômico, o domínio da propriedade privada, a manutenção da ordem social, política e legal regulada e previsível, além das condições favoráveis à acumulação.

Nesse sentido, não há como pensar nas ações e direcionamentos escolares de forma descolada da lógica político-econômica do Estado, cuja existência, na contemporaneidade, apresenta-se mergulhada em um capitalismo cada vez mais feroz em sua faceta neoliberal. Como argumenta Laval (2019), tudo está interligado. O autor atribui à introdução do neoliberalismo uma enorme responsabilidade pela degradação mundial não só das condições

de vida e trabalho, mas também na degradação das instituições educacionais. A norma neoliberal, na medida em que se estende para além do campo econômico, é, acima de tudo, a racionalidade do capital que se transforma em lei social geral.

Com base nessa premissa, dialogamos com Paiva (2016) ao afirmar que, perante uma crise estrutural capitalista, diretrizes no âmbito da educação são pensadas pleiteando a formação de um novo trabalhador, congruente com o modelo econômico centrado no conhecimento e na informação. A partir disso, a educação institucionalizada como política pública sob responsabilidade do Estado se modifica ao longo da sociedade de classes e assume o papel de redenção dos problemas sociais e de variável econômica em prol da sustentabilidade do capital em crise (Paiva, 2016).

A apropriação do complexo educacional feita pelo capital reestrutura a educação formal, que, por sua vez, reconfigura-se e assume intenções pautadas nas demandas do mercado, assentadas em padrões de eficiência e eficácia, bem como de racionalidade e utilitarismo próprios do sistema de produção da burguesia (Paiva, 2016). Portanto, podemos compreender o motivo pelo qual a educação, como prática social, reproduz os valores, concepções e comportamentos do sistema político-econômico dominante, fundamentalmente amparado pelo Estado. Esse sistema incide diretamente sobre a educação em razão de os neoliberais, afirma De Miranda (2017), serem grandes críticos da educação escolar em curso. Eles a responsabilizam pelos maus resultados da economia, como o desemprego, perda de produtividade, pobreza e falta de competitividade no cenário internacional.

Partindo dessa compreensão, e de acordo com Paiva (2016), dentro dessa lógica, os sistemas educacionais se estruturam de forma a esculpir sujeitos empreendedores e adaptáveis ao novo contexto, com o mercado de trabalho caracteristicamente flexibilizado e desregulamentado, incentivados a atuar criativamente diante de intempéries, elemento que concerne à sua habilidade de adaptação de uma configuração imposta pelo capitalismo, jamais com o intuito de transformar radicalmente as estruturas de sustentação desse paradigma.

Na contramão desse modelo, Santos (2012) argumenta que a escola pode se constituir, para além do fato de ser uma ferramenta a serviço dos interesses burgueses, em um instrumento de apoio aos interesses e ambições revolucionárias da classe trabalhadora. Outrossim, precisa desempenhar um papel composto pela luta por condições objetivas, como salário, alimentação e infraestrutura, e pelas condições subjetivas vitais em prol das atividades educativas, tendo como fundamento a emancipação humana.

Percebe-se, então, uma vasta e entrelaçada teia de conflitos entre valores e ideologias dentro do espaço escolar. A educação pública, para Laval (2019), na medida em que envolve o sentido da vida social e coletiva, une passado e futuro e mistura gerações, é também um campo de forças, um embate de grupos e interesses, uma luta permanente de representações e lógicas. No entanto, em meio a um sistema tão perspicaz em sua mutabilidade e aparente

consolidação quanto o capitalista, esse espaço e suas práticas são arrebatados de tal forma que sua superação se evidencia como uma árdua tarefa.

CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL

O contexto de sua disseminação foi a partir do surgimento de graves sinais de crise das políticas *keynesianas* nos países de capitalismo avançado, com altas taxas de inflação e desemprego. Assim, o neoliberalismo irrompe como uma espécie de solução para as mazelas da ordem social capitalista. Após as experiências de implementação, primeiro na Inglaterra, com Margareth Thatcher, e, em seguida, nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, ou seja, em territórios de capitalismo avançado, torna-se hegemônico como modelo discursivo e modos de pensamento, incorporando-se ao cotidiano de muitas pessoas na forma de compreensão e vivência do mundo (Harvey, 2014).

Esse alastramento na América Latina se iniciou com o Chile, considerado o laboratório do neoliberalismo na região sul do continente americano. Dessa forma, após a implementação do neoliberalismo nesse país, progressivamente os outros países foram adotando o programa de reformas desdobradas mediante o avanço neoliberal (Palú; Petry, 2020).

No caso brasileiro, após um longo período de ditadura militar (1964-1985), a promulgação da Constituição de 1988 é um marco jurídico que trouxe novos ares e políticas educacionais. Mediante uma proposta que contém outros parâmetros para as políticas educacionais, originadas das reivindicações de amplos setores da sociedade, a educação passa a ser considerada como direito universal e obrigação do Estado. Tem como alicerce não somente a compreensão da garantia de acesso, como também a busca pela qualidade. Contudo, na contramão desse sopro de esperança, o neoliberalismo vinha avançando em nosso país, negligenciando tais conquistas. Iniciou-se a instalação do predomínio do mercado como norte de eficiência para as políticas educacionais e incorporação das prescrições de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que já vinham, desde o final da década de 1970, sugerindo dispositivos para, em tese, melhorar a esfera educacional dos países periféricos, tal qual o Brasil (Tosta; Ney; Da Silva, 2020).

Fazendo coro a essa análise, Mendes Segundo e Jimenez (2015) avaliam que o processo de influências de teorias monetaristas neoliberais conduziu a um agravamento da crise de endividamento nos países periféricos, a partir dos anos 1980, ao abrir espaço para que as instituições Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) desempenhassem papel fundamental não só de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional, como também da definição de políticas de reestruturação econômica por meio de programas de ajuste estrutural, nos quais a educação é fortemente impactada a

partir da imposição de políticas neoliberais de reestruturação, de forma a inserir-se na economia globalizada.

No intuito de conseguir ajuste estrutural, o Banco Mundial adota a reforma gerencial do sistema educacional como uma das estratégias, pois, em sua concepção, os países em desenvolvimento não têm competência na administração pública de recursos. A gestão eficiente do sistema educacional deveria, então, seguir os moldes empresariais, no que diz respeito à redução dos gastos do setor (Leher, 1999), e propõe também a descentralização de gestão e padronização de currículos e de sistemas de avaliação. As normas e regras ditadas pelo BM são pautadas no discurso de que, por meio do investimento em educação, esses países ascenderiam ao tão sonhado “desenvolvimento” (Tosta; Ney; Da Silva, 2020).

Uma das estratégias adotadas pelo Banco, de forma a garantir seu domínio e submissão dos países periféricos, como afirma Silva (2016), é a de emprestar dinheiro muito acima da possibilidade de o devedor sanar suas dívidas. O ápice de suas ações, já na década de 1980, foi marcado pela pressão exercida pelo BM nas exigências de ajustes estruturais, cujos efeitos desencadearam a desestabilização do Estado do Bem-Estar Social, o desemprego estrutural, as privatizações, o aumento das taxas de juros e o esfacelamento dos direitos trabalhistas (Leher, 1999). Na concepção de Mendes Segundo (2005), na consolidação neoliberal, na década supracitada, a orientação do BM aos países dependentes sofre um desvio. A educação básica, nessa inflexão, consolida-se como um paradigma de eficiência e equidade.

Para pensar um pouco os primórdios desse modelo gerencial, podemos trazer a ideia de Saviani (2008) a respeito da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em vigor a partir de 1962, a referida lei, para o autor, é percebida conforme uma orientação liberal a partir de seu caráter descentralizador. A fim de compreender a proposta da LDB/1996, Mendes Segundo (2005) faz uma comparação com o significado da qualidade da educação na década de 1980, atrelada aos elementos de expansão quantitativa e democratização do acesso à escola pela população mais abastada. Já na década de 1990, com a reformulação dos padrões educacionais da lei, são outras as prerrogativas, com destaque para a produtividade, a qualidade e a eficiência.

A escola pública brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988 e referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem a gestão democrática como princípio orientador. Sob um olhar crítico, a implementação desse novo modelo de gestão escolar no Sistema Público de Ensino, conforme análise de Vieira e Vidal (2015), faz referência à emergência de uma forma de gerenciar a convivência entre traços de um Estado clientelista e patrimonial e, ao mesmo tempo, uma concepção gerencialista, alavancada, a exemplo, dos processos de avaliação em massa.

Nessa mesma direção, Hypolito (2011) alerta que o neoliberalismo se transfigura em um modelo que aparenta ser democrático, que se mescla e compõe o denominado gerencialismo, paradigma que tem como critério essencial tornar a administração pública

mais eficiente, submetida e em consonância com os interesses do mercado, incorporando modelos pós-fordistas na gestão pública.

A gestão gerencialista, sob uma expressão pragmática e objetiva, é uma ideologia cuja função é transformar as atividades humanas em indicadores de desempenho, que, por sua vez, são traduzidos em custos e/ou benefícios. É um modelo combinado, por um lado, pelas regras racionais, precisas prescrições, sofisticados instrumentos de medida, objetivas técnicas de avaliação e, por outro, com regras irracionais, de irrealistas prescrições e indicadores inaplicáveis. A objetividade fria dos números é uma dissimulação de uma obsessão por estes, que acarreta a perda do senso de medida pelos homens (Gaulejac, 2007).

Assim, mediante a globalização da sociedade, as exigências dos parâmetros produtivos de competitividade, redução de custos, desregulamentação dos direitos trabalhistas, novas tecnologias e sistema de redes ganham relevo nas normas institucionais das escolas públicas brasileiras, que se manifestam no discurso da produtividade, descentralização, autonomia, flexibilização, criatividade, participação, gestão e qualidade (Mendes Segundo, 2005).

É importante ressaltar aqui que a consolidação do modelo gerencialista na educação brasileira foi fortemente embasada pelas ideias do autor Bresser-Pereira (2017) ao defender que, em meados dos anos 1980, surge a necessidade de se pensar um modelo de gestão capaz de conciliar o Estado social e o desenvolvimentista econômico, utilizando-se da reforma gerencial no intuito de tornar os serviços mais eficientes e eficazes. Isto é, o Estado estaria fortalecido, mais eficiente, não se contrapondo ao modelo burocrático. Objetiva-se, portanto, com essa reforma, diminuir os custos da administração burocrática, considerada uma ameaça na legitimidade do estado social, ao encarar as relações existentes de forma dialética e responsável.

No entanto, o modelo gerencialista, conforme modalidade de gestão pública, segue parâmetros de produtividade, foco no cliente, descentralização, eficiência nos serviços, injeta concepções mercadológicas na administração pública e programas de responsabilização e avaliação. Tal lógica neoliberal e gerencialista arrebatou as escolas, os sujeitos e o corpo docente em prol de uma aceitação e atendimento ao modelo mercadológico e gerencial das políticas com relação à gestão, currículos e práticas escolares, bem como ao trabalho docente (Hypolito, 2011). E, na proporção em que se converte a educação em mercadoria, esta passa a exprimir um bem individual a ser acessado mediante a condição econômica, por mérito e esforço pessoal, e deixa de ser um bem social e direito de todos (Palú; Petry, 2020)

Portanto, podemos inferir, a partir do diálogo com Mészáros (2002) e Harvey (2014), que a redefinição do papel do Estado ocorre como desdobramento das estratégias capitalistas: neoliberalismo, reestruturação produtiva e a Terceira Via, com vistas à superação de sua crise estrutural, compondo as alterações nas fronteiras entre o público e o privado e materializando-se de diversas maneiras na educação pública brasileira (Peroni,

2018). Existem, conforme aponta essa autora, diversas formas de privatização do público: alteração da propriedade (transferência do estatal para o terceiro setor ou privado); parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos (o privado define o público); permanência da propriedade estatal, porém, esta passa a ter a lógica do mercado (há reorganização dos processos de gestão e redefinição do conteúdo e da política educacional).

O início do neoliberalismo em nosso país é atribuído, por Silveira e De Oliveira (2019), ao governo Fernando Collor, mediante o discurso do atraso tecnológico em nosso país, passando a implementar uma agenda liberal como alternativa de melhoria dos índices educacionais e, dessa forma, poder se enquadrar no mesmo patamar dos países desenvolvidos. As portas se abrem, então, à invasão da perspectiva mercadológica na educação e ao alastramento de suas premissas: formação flexível, estado mínimo, mercantilização do ensino, fragilização dos serviços públicos, competitividade, individualismo e adaptação dos processos educativos à lógica do controle.

A partir desse período, a ofensiva neoliberal é percebida em todos os governos brasileiros até hoje, em maior ou menor grau, pois ocorre, conforme aponta Barleta (2015), desde a década de 1990 até os dias atuais. Percebem-se alterações na gestão da educação pública, que passa a privilegiar ações, programas e políticas que têm como cenário o foco nos resultados e na descentralização, que acreditam na responsabilização da comunidade pelo desenvolvimento do sistema de ensino, nas parcerias entre o âmbito público e o privado e na meritocracia como premissa para investimentos. Com identificação mundial, essas ações são condição para que os ditames econômicos se sobreponham aos interesses sociais coletivos. Dessa forma, tornam a gestão educacional um domínio estratégico de superação da crise econômica.

Exemplos dessa prática nos programas educacionais brasileiros são apontados por Peroni (2018): a) na educação de Jovens e Adultos e Programa Brasil Alfabetizado, em que o governo repassa somente alguns recursos para que a própria sociedade a execute; b) na educação infantil, por meio das creches comunitárias; c) na educação especial, com histórico de atuação de instituições filantrópicas; d) venda de materiais pedagógicos; e) parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor, circunstância na qual a operacionalização das políticas se mantém no âmbito estatal, contudo o privado interfere no conteúdo da educação pública (currículo, gestão e organização escolar) (Peroni, 2018).

Conforme De Miranda (2017), a aplicação das políticas neoliberais no Brasil está vinculada ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), mas com evidências desde o governo Collor e governos posteriores. Dito de outro modo, os presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) buscaram mediar algumas iniciativas de tendências e contratendências neoliberais, mescladas de políticas conservadoras e inovadoras, para atender à classe trabalhadora, mas também em prol dos interesses do mercado. Entretanto, vale ressaltar que, com contingência do capital em crise, as pautas de formação de um trabalhador mais competente e flexível deram base

para a retomada do projeto neoliberal conservador, com o governo de Michel Temer, e, em seguida, com o governo de Jair Bolsonaro, ideário aprofundado com a crise humanitária da Pandemia Covid-19.

Uma das primeiras evidências concretas do avanço neoliberal contra a educação pública brasileira promovida pelo Estado e apontada por Silveira e De Oliveira (2019) é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que atua no país desde 1990 e é operacionalizado mediante provas que são aplicadas nos alunos da rede pública de ensino como ferramenta de verificação da competência da Escola, sob a lógica mercadológica de flexibilidade, eficiência e qualidade, negligenciando, desde então, elementos da aprendizagem inerentes ao seu processo, como erros e acertos.

Nessa mesma linha, Palú e Petry (2020) sinalizam indícios desse ataque. Os autores destacam a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos e impediu a concretização das metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação. Indicam, ainda, o acometimento neoliberal no Ensino Médio, considerado por estes últimos uma etapa estratégica, no sentido de moldar o futuro trabalhador sob seus interesses, e evidenciado pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que determina mudanças nesse período escolar, com ampliação de carga horária e viabilizando uma organização curricular nova, mais flexível, composta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diferentes possibilidades de escolhas aos alunos, com foco na formação técnica e profissional e protagonismo do estudante na sua formação escolar, premissas coerentes com as do paradigma neoliberal.

No Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o desmonte crescente das instituições públicas é evidenciado por Lobo (2020) mediante estrangulamento econômico com o bloqueio de verbas para a educação (FUNDEB, PRONATEC, MEDIOTEC, Programa de Merenda, Transporte Escolar), que somou, em 2019, 2,8 bilhões; o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, cuja gestão passa a ser compartilhada com militares; e o foco da formação da juventude mediante ideais de meritocracia/empreendedorismo, a exemplo da ênfase dada às competências e habilidades desenvolvidas no processo de aprendizagem, com padronização nacional de conteúdos e avaliações.

O ditame da privatização da escola pública parece vir de todos os lados, adentrando toda e qualquer brecha, cerceando um direito básico do cidadão e que deve ser garantido pelo Estado, submetendo-o às premissas do capitalismo neoliberal. A capilaridade desse assalto é categorizada por Ball e Youdell (2008) de duas maneiras. A primeira delas é a privatização endógena, que abrange a importação de práticas, técnicas e ideias do âmbito privado com o objetivo de converter o setor público a uma perspectiva mais mercadológica e mais semelhante às empresas, na esteira da discussão supracitada da invasão do modelo gerencialista nas escolas. A segunda é a privatização exógena, que implica na abertura de serviços de educação pública à participação do setor privado, com base no benefício econômico, bem como o uso do setor privado para a concepção, gestão ou prestação de serviços, que podemos identificar, no caso brasileiro, nas Parcerias Público-Privadas. Essas

definições são coerentes com o entendimento dos reformadores empresariais, que compreendem a educação como um negócio e estão sempre em estado de alerta em relação ao grandioso mercado potencialmente disponível para a iniciativa privada (De Miranda, 2017).

Os autores Ball e Youdell (2008) nos trazem um importante alerta acerca das tendências de privatização da educação pública ao argumentarem que elas servem para pavimentar o caminho para formas explícitas de privatização da educação. Advertem que, nos casos em que a privatização se evidencia pelo uso direto de empresas privadas na prestação de serviços educacionais, tal conhecimento não é difundido pela população ou não é muito bem compreendido.

Por isso, reforçamos a urgência de debater as estratégias do capitalismo neoliberal na educação pública, que se originam com o intuito de sanar suas próprias limitações sociometabólicas. Essa perspectiva, que se consolida e tem como base o modelo gerencialista e suas máximas de eficiência e eficácia, opõe-se diametralmente ao que compreendemos por educação emancipadora, pois nem de longe toca nos princípios propostos por essa última, já que a qualidade de tal educação jamais poderia ser metrificada e reduzida a frios números. Aqui dialogamos com Laval (2019) no entendimento de que, na era do capitalismo neoliberal, a educação visa à formação do assalariado, sem qualquer perspectiva além do campo profissional, fechando o homem em um presente de adaptações a todo custo, eliminando a utopia de uma libertação.

Precisamos compreender e debater as nuances do capitalismo neoliberal e seus ataques cada vez mais sofisticados a todas as esferas da vida humana. O que ocorre hoje com a educação pública brasileira, submetida aos interesses do capital, e, portanto, da burguesia, não é novidade de nosso tempo. Conforme Marx e Engels (2012) já anunciavam no “*Manifesto do Partido Comunista*”, é condição indispensável para a existência da burguesia revolucionar continuamente as relações de produção, ou seja, o conjunto das relações sociais.

E, por onde quer que essa classe tenha chegado ao poder, ela destruiu todas as relações entre seres humanos, não deixando nenhum outro vínculo a não ser o de “pagamento em dinheiro”.

Ela afogou os sagrados calafrios do êxtase devoto, do entusiasmo cavalheiresco, da melancolia pequeno-burguesa, nas águas gélidas do cálculo egoísta. Dissolveu a dignidade pessoal em valor de troca e substituiu as inúmeras liberdades conquistadas e garantidas por uma única: a inescrupulosa liberdade de comércio. Em resumo, a burguesia trocou a exploração envolta em ilusões religiosas e políticas pela exploração pura e simples, aberta, desavergonhada e direta (Marx; Engels, 2012, p. 46-47).

Parafraseando Gilberto Gil e Caetano Veloso: é preciso estar atento e forte, pois, como já sinalizava Deleuze (1990), “[...] tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação”. O olhar crítico sobre as estratégias neoliberais de ataque à educação pública brasileira é fundamental para a composição de uma resistência possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se configurou em uma tentativa de reflexão acerca do avanço do ideário neoliberal na Educação Básica pública brasileira, sinalizando seus efeitos concretos. Para isso, demonstramos, como pano de fundo para sua consolidação e expansão, a crise estrutural do capital e o contexto político-econômico que assentou o solo no qual as premissas do mercado foram cultivadas.

Ressaltamos aqui, como reflexão pautada nas crises do capital e a recente crise humanitária decorrente da Pandemia Covid-19², a urgência de mantermos uma perspectiva crítica para a composição de resistências diante de diversas ações concretas protagonizadas pelo Estado brasileiro, que promove e dissemina um modelo gerencialista neoliberal que almeja, em última instância, a privatização completa da Educação Básica pública em nosso país.

Outra preocupação da qual não podemos nos isentar em nossas últimas ponderações é o cenário “pós-pandemia”, no qual o capitalismo neoliberal, em seu novo formato, apontado por Antunes (2019), configura-se como capitalismo informacional-digital-financeiro, revelando-se como a nova modalidade de exploração do trabalho de diversas categorias, incluindo o professor. Dito de outro modo, constata-se a operacionalização de novas Tecnologias Informacionais e Comunicacionais, com as quais o fenômeno da uberização do trabalho poderá ser potencializado mediante a alternativa encontrada, no período da pandemia, com o ensino virtual, *online* ou as denominadas ‘aulas remotas’. Tal modalidade educacional presencial à distância incorpora as premissas neoliberais e nos separa exponencialmente da perspectiva de educação emancipadora, na medida em que já foi demonstrado que o foco da educação atual é o produtivismo, conteudismo a-histórico, responsabilização de cada um pelos sucessos e fracassos e a formação de novos trabalhadores para um mercado de trabalho cada vez mais flexível.

Além disso, a pandemia Covid-19 escancarou nossos antigos problemas estruturais acerca das desigualdades sociais no âmbito educacional. Estas têm sido agravadas diante das conectivas ondas da pandemia, que vitimou, no Brasil, mais de 700 mil vidas, resultando em severos desdobramentos em todos os complexos sociais.

Asseveramos que a crise do capital e a humanitária, associadas ao (des)governo, reduziu ou negou quaisquer esforços voltados para amenizar as graves sequelas sofridas no campo das políticas socioeducacionais. Por outro lado, neste mesmo período pandêmico, a concentração de renda aumentou, pois os incentivos dados ao mercado financeiro e às grandes corporações foram significativamente ampliados. Pelo histórico de sucateamento da educação pública em nosso país e a ampla articulação aos interesses do capital, não é difícil imaginar os entraves do complexo educacional direcionado à classe trabalhadora.

Em suma, no contexto da crise estrutural do capital, o Banco Mundial se torna protagonista no papel de controlar e determinar as políticas educacionais nos países

periféricos, especificamente no Brasil. Nessa direção, sob uma lógica neoliberal, a educação básica pública ganha contornos empresariais, deslocando o trabalho docente da função de ensinar e pesquisar para a gestão de recursos e tarefas, com perspectivas no paradigmático do aprender a empreender, com cerne no conhecimento pontual, flexível e tácito, colado às exigências e concepções do mercado, distanciando-se, sobremaneira, do direito social de capacitar e emancipar o ser como gênero humano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. Proletariado digital, serviços e valor. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALL, S.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdeLL_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BARLETA, I. A. **A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá-AP**: concepções e desafios. 2015. 218 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8336/1/Tese_GestaoEducacionalPlano.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

BORSOI, I. C. F. Vivendo para trabalhar: do trabalho degradado ao trabalho precarizado. **Convergência**, v. 18, n. 55, p. 113-133, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v18n55/v18n55a5.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 147-156, 2017. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rap/a/b3VNr8KRsgTBM4Hfktj3skn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 nov. 2019

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MIRANDA, M. G. Crise na educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700/707>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DELEUZE, G. **Entrevista a Toni Negri**, 1990. Disponível em: <http://clinicand.com/596/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DRUCK, G. A indissociabilidade entre precarização social do trabalho e terceirização. In: TEIXEIRA, M.; RODRIGUES, H.; COELHO, E. (org.) **Precarização e terceirização: faces da mesma realidade**. São Paulo: Sindicato dos Químicos, 2016. p. 35-58.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

LOBO, S. Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores. **SINTEF-GO**, 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MARX, K. **O capital: livro 1, o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. V. 894.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2012.

MELLO, J. **Capitalismo tardio**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. 243 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://www.uece.br/maie/wp-content/uploads/sites/92/2022/06/TESE-DE-DOUTORADO-MARIA-DAS-DORES-MENDES-SEGUNDO.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MENDES SEGUNDO, M. das D.; JIMENEZ, S. Papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M.; JIMENEZ, S. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PAIVA, A. N. **O viés mercadológico do Programa de Educação para todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira: uma análise onto-crítica**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83583>. Acesso em: 04 set. 2020.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa [online]**, v. 15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092020000100151&lng=pt. Acesso em: 03 dez. 2020.

PEREIRA, J. M. D. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 6, n. 9, p. 121-141, 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/223/206>. Acesso em: 08 mar. 2020.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 309-330, 2017.

SANTOS, V. A finalidade da escolarização básica no debate pedagógico contemporâneo. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 4, dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23162/1/2012artvmssantos.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 289-320.

SILVA, I. B. G. O Banco Mundial e as políticas educacionais. **Ciclo Revista**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SILVEIRA, M.; DE OLIVEIRA, M. Neoliberalismo, educação básica e avaliações externas: desafios para a escola democrática brasileira. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2019., **Anais [...]**. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_M D4_ID12138_30082019135609.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

TOSTA, K. S.; NEY, M. G.; DA SILVA, R. M. Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 55-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36288/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 67, p. 19-38, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

WOOD, E. **O Império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

AUTORIA:

* Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Doutorado em Psicologia (em andamento) pela Universidade Federal do Ceará. Contato: livia_romero@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará. Contato: mariadores.segundo@uece.br

COMO CITAR ABNT:

MOURA, L. R. de; SEGUNDO, M. das D. M. A crise estrutural do capital e as estratégias neoliberais na educação básica pública brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-20, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666148. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666148>. Acesso em: 1 dez. 2023.

Notas

¹ Conforme Marx (2013) esboça no primeiro livro d'O Capital, as crises econômicas estão baseadas no que ele chamou de tendência geral à queda da taxa de lucro. Ou seja, a taxa de lucro não declina porque o trabalho

se torna menos produtivo, mas porque se torna mais produtivo. A crise é de superprodução, tendo em vista que há uma capacidade intrínseca ao sistema fabril de se expandir aos saltos, a dependência do mercado mundial gera produção em ritmo acelerado e, logo, há consequente saturação. Esse recuo provoca um período de estagnação. Dessa forma, “[...] a vida da indústria se converte numa sequência de períodos de vitalidade mediana, prosperidade, superprodução, crise e estagnação” (Marx, 2013, p. 640).

² A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, caracterizou a COVID-19 como uma pandemia. Em 5 de maio de 2023, a OMS anunciou o fim da pandemia de coronavírus que deixou pelo menos sete milhões de pessoas como vítimas fatais do vírus em todo o mundo.