

*Artigos Originais***A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DIANTE DOS DETERMINISMOS ECONÔMICOS***Original Articles***THE CONTEMPORARY EDUCATION ON ECONOMIC DETERMINISM**

Yáscara Michele Neves Koga\*

<http://lattes.cnpq.br/4069656994720229>[ymichely@yahoo.com.br](mailto:ymichely@yahoo.com.br)

Evandro Ricardo Guindani\*\*

<http://lattes.cnpq.br/0392455526575019>[evandroricardo1@gmail.com](mailto:evandroricardo1@gmail.com)

**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

**RESUMO**

Este artigo busca construir uma reflexão em torno dos desafios contemporâneos da educação brasileira face aos determinismos econômicos. A delimitação temporal deste texto se dá mais precisamente a partir da década de 1980, com o capitalismo que assumiu uma configuração neoliberal mais agressiva e tirânica interferindo diretamente nas determinações educacionais. Num primeiro momento, o texto aborda o contexto internacional dessa relação. Demonstra que as mutações do sistema econômico capitalista fazem surgir novos conceitos e temas que se tornam um senso comum na linguagem dos organismos multilaterais. Linguagem esta que se torna hegemônica por meio de alguns conceitos tais como: globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, entre outras. Os organismos multilaterais como a Unesco, por exemplo, traduzem as determinações desse contexto mercantil internacional para as políticas educacionais brasileiras e suas relações com a docência e a meritocracia, configurando uma responsabilização individual para o sucesso ou fracasso das demandas educacionais. Os resultados da pesquisa demonstram que muitos conceitos e concepções de homem e de sociedade são construídos no campo econômico e posteriormente impostos e legitimados no campo educacional. A lógica neoliberal e globalizada que perpassa todos os níveis de educação promove uma prática pedagógica não mais baseada em conteúdos fechados, mas sim na flexibilidade e nas competências solicitadas pelo sistema econômico.

\* Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

\*\* Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**Palavras-chave:** educação. neoliberalismo. determinações econômicas.

## **ABSTRACT**

This article seeks to build a reflection on the contemporary challenges of Brazilian education face the economic determinism. The temporal boundaries of this text is given more precisely from the 1980s with capitalism that has taken a more aggressive neoliberal and tyrannical configuration directly interfering in educational determinations. At first, this paper addresses the international context of this relationship. It shows that mutations of the capitalist economic system give rise to new concepts and themes that become a common sense in the language of multilateral organizations. Language that becomes hegemonic through some concepts such as globalization, minimal state, reengineering, restructuring of production, post-industrial society, post-class society, knowledge society, total quality, employability, among others. Multilateral organizations such as UNESCO, for example, translate the provisions of this international commercial context for Brazilian educational policies and its relations with teaching and meritocracy setting up an individual responsibility for success or failure of educational demands. The survey results show that many concepts and conceptions of man and society are built in the economic field and then imposed and legitimized in the educational field. Neoliberal and globalized logic that pervades all levels of education promotes a pedagogical practice not based on closed content, but on flexibility and skills required by the economic system.

**Keywords:** education. neoliberalism. economic determinations.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho resulta de uma pesquisa em nível de doutorado que buscou problematizar a relação entre meritocracia e educação. Este texto possui uma delimitação da reflexão em torno das políticas educacionais e sua relação com o sistema econômico, mais precisamente com o capitalismo que, a partir da década de 1980, assumiu uma configuração neoliberal mais agressiva e tirânica interferindo diretamente nas determinações educacionais. O texto divide-se em três momentos: primeiramente aborda-se o contexto internacional dessa relação e num segundo momento as determinações desse contexto internacional nas políticas educacionais brasileiras e suas relações com a docência e a meritocracia configurando uma responsabilização individual para o sucesso ou fracasso das demandas educacionais. No terceiro momento apresentamos as considerações finais com sínteses e apontamentos sobre a pesquisa. A pesquisa demonstrou que muitos conceitos e concepções de homem e de sociedade são construídos no campo econômico e posteriormente impostos e legitimados no campo educacional. A tirania das determinações econômicas apresenta-se como pano de fundo neste trabalho

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NUM CONTEXTO INTERNACIONAL: MEADOS DO SÉCULO XX AO SÉCULO XXI**

A discussão sobre as políticas educacionais num contexto internacional precisa estar ancorada no contexto socioeconômico vigente. Reforçando essa assertiva, Mézáros (2005, p. 25) afirma que “[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.” Conforme salienta Chauí (2001, p. 19), “[...] o poderio do capital financeiro determina, diariamente, as políticas dos vários Estados [...] que dependem da vontade dos bancos de transferir os recursos para determinado país.” Mézáros (2005, p. 263) explica que “[...] nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” e, nesse contexto, vamos verificar como as políticas educacionais se constroem e se transformam a partir das determinações econômicas. Quando se verifica uma grande transformação no sistema econômico, diante de uma crise, por exemplo, novas demandas são transferidas para a esfera educacional. Para fins de delimitação temporal, esta análise foi elaborada a partir da segunda metade do século XX, quando o capitalismo mundial assumiu – mais especificamente na Europa ocidental e América – nova configuração, chamada de neoliberalismo, já vigente, porém em uma escalada mais agressiva.

Segundo afirma Frigotto (1995), no final da década de 1970, com a ministra da Inglaterra, Margaret Thatcher, e o Presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, surgiu o chamado “remédio neoliberal” à crise enfrentada pelo capitalismo. Para o autor, a opinião neoliberal apresentou-se como uma opção teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa ao capitalismo do final do século XX. O neoliberalismo assumiu o perfil de um modelo econômico que se utiliza de estratégias políticas e até mesmo jurídicas para buscar saídas à crise capitalista. Essa nova roupagem que o capitalismo liberal assumiu, mais enfaticamente no final dos anos 1980, caracterizada como um novo liberalismo (neoliberalismo), no entendimento de Gentili (1996, p. 10), sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades. Esse ambicioso projeto se traduz na “[...] construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.” Importa destacar que essa reforma capitalista é gestada e idealizada no chamado primeiro mundo. Na Inglaterra de Margareth Thatcher, de acordo com

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), houve a difusão de uma ideologia do consenso, na qual se disseminava a ideia de não haver outro mundo possível e que todas as pessoas precisavam se adaptar a essa nova realidade econômica que seria hegemônica e permanente. Seria, assim, inútil opor-se a essa realidade, mas, sim, caberia a todos adaptarem-se e tirar proveito prático desse processo econômico irreversível.

Conforme explicam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 94), “[...] as últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico.” E, para os autores, “[...] essas mudanças se explicitam por uma tríplice crise: do sistema capital, ético-política e teórica. No plano mais profundo da materialidade das relações sociais, está a crise da forma capital.” Após um processo de expansão, o capitalismo

[...] entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração. A natureza dessa crise impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível para todos. Instaura-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Segundo os autores, há toda uma produção ideológica “[...] com a função de afirmar um tempo de pensamento único, [trazendo a ideia de uma] solução única para a crise [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95). Essa ideologia se traduz em palavras tais como: globalização, reestruturação produtiva, Estado mínimo, sociedade pós-industrial, reengenharia, sociedade do conhecimento, sociedade pós-classista, empregabilidade, qualidade total, entre outras. E a função dessas expressões está em justificar a precisão de reformas intensas no aparelho do Estado e nas relações capital-trabalho. O que ocorreu, consoante ressaltam Frigotto e Ciavatta (2003), foi uma retomada dos mecanismos de mercado com o discurso de que as políticas sociais conduzem à escravidão, e a liberdade de mercado conduz à prosperidade. Com base nessa lógica, representantes dos países do capitalismo central produziram um documento conhecido como Consenso de Washington, qual, como observam os autores, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que orientou as reformas sociais nos anos de 1990.

Diante do fatalismo neoliberal defendido por políticos e ideólogos,<sup>1</sup> principalmente a partir dos anos 1980, os ditos países desenvolvidos se reorganizaram em blocos econômicos para a entrada numa nova fase do capitalismo. Nesse processo de reorganização, vários organismos multilaterais foram criados com o objetivo de articular interesses dos países ricos e propor ações aos demais países. Uma dessas grandes instituições é o Banco Mundial.

Conforme Torres (2000), o Banco Mundial é a instituição que oferece publicações com receitas para as adequações dos países à lógica neoliberal, e essas recomendações são endereçadas aos países pobres, porém escritas na ótica e com os paradigmas dos países desenvolvidos. Na concepção do autor, em especial nas recomendações para a educação, existe um abismo entre o discurso internacional adotado pelo Banco Mundial e as realidades locais e regionais dos países pobres.

É possível verificar que a principal característica do neoliberalismo é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. No entendimento de Bianchetti (1999, p. 88):

Enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e [...] se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.

A centralidade dessa reforma neoliberal está focalizada, como já citado, na tentativa de superar as crises enfrentadas pelo capitalismo, e um dos objetivos é dar mais autonomia e liberdade às instituições privadas e financeiras. O Estado deve ser mínimo e se responsabilizar apenas por algumas áreas como segurança pública e justiça. Segundo Gentili (1996), dentro da concepção neoliberal, o Estado é visto como ineficiente no gerenciamento das políticas públicas. O papel dele se limitou a gerir compensações, entretanto, para Peroni (2003), não se trata de um Estado mínimo genericamente, ou seja, mínimo apenas para as políticas sociais.

---

<sup>1</sup> Por fatalismo neoliberal entende-se uma ideologia de resignação que passa a ser construída por países hegemônicos, principalmente nas duas últimas décadas do século XX. Uma obra que ficou muito conhecida por defender essa inevitabilidade do caminho neoliberal é o texto de Francis Fukuyama intitulado “O fim da História e o Último Homem”, no qual ele defende ser o modelo liberal um modelo ideal de sociedade e que não haveria nenhum outro modelo que o suplantasse.

Numa economia neoliberal, "[...] o Estado deve ser capaz de garantir a manutenção da ordem social, que é uma preocupação constante à medida que os problemas sociais se agravam com as consequências das reformas." (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3282).

No que tange aos reflexos do neoliberalismo para a educação, de acordo com Freitas (2002, p. 142):

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação – assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais – adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

A educação passa a assumir um importante papel na sustentação dos discursos dos grupos hegemônicos. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), foram retomados aspectos da Teoria do Capital Humano e assim foi difundida a ideia de que a educação seria um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Na concepção das autoras, a educação seria o único instrumento e a única forma de as pessoas sobreviverem no processo de concorrência do mercado.

## **A CONCRETIZAÇÃO DAS DETERMINAÇÕES ECONÔMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO: UM PROCESSO DE TIRANIA**

Assim, diante desse papel atribuído à educação, aliado à diminuição cada vez maior do Estado, a educação foi sendo enquadrada no setor de prestação de serviços. Como este estudo tem como objeto de análise as políticas educacionais, mais especificamente a política de valorização docente, cumpre compreender os determinantes dessa lógica econômica mundial que, mais enfaticamente – a partir dos anos 1990 – transformou a educação em mercadoria. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), os anos de 1990 registraram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena com relação a questões organizacionais e pedagogias, marcadas por grandes eventos, assessorias técnicas e grande produção documental. É importante salientar que esses eventos e documentos publicados

precisam ser compreendidos dentro desse contexto em que se pretende criar e legitimar um consenso em torno da ideia de onipresença e onipotência do mercado.

O primeiro [desses] eventos foi a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial.<sup>2</sup> (ZEOLA, 2007, p. 64).

A Conferência de Jomtien apresentou uma visão para o decênio de 1990 e tinha como eixo fundamental a conceito da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conforme Mendes Segundo (2007, p. 136, 138 apud MARTINS, 2012, p. 3908, 3911),

[...] os conferencistas assumiram como objetivo, assegurar a universalização da educação básica e garantir a toda a sociedade os conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa. [Para a autora, essa] política educacional, traçada a partir da Conferência de Jomtien, [visou conter] os impactos sociais causados pela falta de condições mínimas de sobrevivência a que estão submetidas as populações dos países mais pobres em decorrência do estágio atual da política neoliberal no cenário internacional, com a defesa de “[...] um projeto de ajustamento da educação às demandas do que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento e/ou da informação.”

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o quadro estatístico com o qual se apresentou a Conferência era preocupante, com 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Um fato a ser destacado é que nessa Conferência começou a ser notório um direcionamento das tarefas educacionais para a lógica do mercado, para os desafios da expansão dos interesses econômicos. Quase um bilhão de analfabetos acarretam certo atraso para

---

<sup>2</sup> Frigotto e Ciavatta (2003) salientam que os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), assumiram um papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mais em específico e intensamente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico. A Organização Mundial do Comércio (OMC), no plano jurídico-econômico, vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. Os autores ressaltam a importância de se ter presente o papel da OMC, pois, em 2000, numa de suas últimas reuniões, ela sinalizou para o capital, que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

um mundo tecnologicamente em expansão com necessidade de consumidores aptos a desfrutar desses avanços. Aliado a isso, as estratégias elencadas nessa Conferência apontaram para demandas provindas do meio empresarial tais como: tomada de decisões; possibilidade e disponibilidade em continuar aprendendo para além dos níveis formais de ensino. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 61), também consideram preocupante o que a Conferência entendeu por diferenças das necessidades de aprendizagem, segmentando essas demandas com base nas diferenças regionais, “Isto é, para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes. [...] Reeditava-se o dualismo na educação brasileira.” É significativo destacar que, nessa concepção das políticas neoliberais, o Estado deixa de assumir a centralidade na execução das políticas e deve sim delegar e buscar parcerias com a iniciativa privada.

O Estado passa a ser associado a um aparelho burocrático que dificulta o livre exercício da criatividade individual tanto de pessoas físicas como de empresas e organismos não governamentais. É por isso que, na concepção neoliberal, se a educação funciona mal é porque foi estatizada. Seria necessário que a educação entrasse no ciclo do mercado, penso que em razão disso, na concepção de Gentili (1996, p. 6, grifo do autor): “Construir tal mercado constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional.” E esse mercado dinâmico e flexível, oposto à rigidez do sistema educacional tradicional, poderá promover mecanismos que garantam a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos. Tais mecanismos se traduzem, por exemplo, no fomento à “[...] competição interna e ao desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional.” Ainda, conforme observa o autor, como “Não existe mercado sem concorrência, [esse seria] o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de *equidade*.” Sendo assim, verifica-se a construção de um discurso linear e causal entre a lógica da competitividade e da igualdade de oportunidades. Criar condições para a competição, significa que há a instauração de um sistema equânime no que diz respeito à igualdade em competir, e aí, sim, a lógica do mérito vai assumindo a ideia de justiça.

No entendimento de Gentili (1996), numa visão neoliberal a centralização planejada do Estado impede e dificulta o livre exercício da liberdade individual. Essa lógica do mérito aparece para questionar a noção de direito social e de

igualdade presente nas sociedades democráticas. Mesmo sendo o centro da matriz neoliberal, essa lógica do mérito e da centralidade do indivíduo vem desde os clássicos do capitalismo fundamentado, por exemplo, nos escritos de Adam Smith. De acordo com Cunha (2001, p. 35): “Adam Smith tornou-se o sustentáculo da doutrina do *laissez-faire*, segundo a qual ‘a atividade dos indivíduos, libertos tanto quanto possível de restrições políticas, é a principal fonte do bem-estar social e fonte última do progresso social’.”

O pós-moderno pleiteia que o homem seja verdadeiramente livre e autônomo para determinar sua própria história e sua vida". Decorrente dessas ideias, torna-se indispensável um processo de discernimento e uma lúcida formação da liberdade, visando oferecer à educação os referenciais mais importantes para capacitar educadores e educandos a viver em um mundo como o nosso, secularizado e pluralista, científico e tecnológico, fragmentado e mutante, na experiência da crise de tudo isso. (AZEVEDO, 1993, p. 23).

Mutação, indeterminação e liberdade, conforme observado, são características atribuídas à sociedade atual que a educação precisa contemplar nos seus projetos. É o indivíduo que precisará dar conta dessas demandas, é ele que será responsabilizado pelo seu fracasso ou sucesso.

Enfim, a década de 1990 assistiu a vários eventos e publicações de documentos organizados por instituições representativas dessa nova roupagem neoliberal que o capitalismo assumiu. Cabe salientar que esses órgãos sempre têm na economia e no comércio os seus carros-chefe, tais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que organizou eventos e vários documentos sobre educação. No ano de 1990, a CEPAL publicou um documento econômico intitulado “*Transformacion productiva con equidade*”, o qual alertava para as implementações de modificações educacionais exigidas pela reestruturação produtiva. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), esse documento indicava que os países da região investissem em melhorias dos sistemas educativos para adequá-los às novas demandas requeridas pelo sistema produtivo. Habilidades foram listadas para serem contempladas na educação tais como: capacidade de inovação, versatilidade, capacidade para adaptar-se a novas tarefas, motivação, entre outras.

Em 1992, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)<sup>3</sup>, publicou outro documento intitulado “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”. A ideia central desse documento era impulsionar a geração de políticas que unificassem a educação e tecnologia com vistas a promover o desenvolvimento econômico na região. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) explicam que o documento enfatizava que os resultados da aprendizagem escolar deveriam convergir para um bom desempenho futuro no mercado de trabalho e na esfera da cidadania.

Outro documento que teve grande repercussão na esfera educacional foi o chamado “*Relatório Delors*”, publicado em 1993, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No documento, está presente um receituário de tarefas que a educação precisa efetuar, para levar o indivíduo e a sociedade a enfrentar os desafios e as incertezas do mundo globalizado. O mote essencial é a centralidade no indivíduo, que necessita buscar uma forma de adaptar-se a este mundo por meio da aprendizagem e abertura ao mundo do conhecimento. Deve não apenas ter como foco a aprendizagem de conteúdos, mas também aprender a conviver, a fazer e a ser. Nessa lógica, é o indivíduo que terá que buscar entender, compreender e sistematizar o que o mundo à sua volta exige dele. A busca pela qualidade total passa prioritariamente pelo indivíduo, o qual precisa ter um “fazer qualificado”.

Outro evento também financiado pela UNESCO, ocorrido em 1993, foi o “*Projeto principal de Educação na América Latina e no Caribe*”, que ficou conhecido como PROMEDLAC. Esse projeto também confiava papel fundamental à educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a justiça e igualdade social. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), uma das determinações desse encontro foi a

---

<sup>3</sup> “A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo.” [...] Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL, junto com algumas nações desenvolvidas. Os Estados-membros são: Alemanha, Antígua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, República da Coreia, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.” (CEDIN, 2014).

centralidade em investimentos na profissionalização docente. No ano de 1995, seguindo a mesma lógica desse evento, o Banco Mundial preparou suas diretrizes políticas para as décadas seguintes, publicando o documento “*Prioridades y estrategias para la educacion*”. Um ponto a ser salientado é que, no âmbito da educação profissional, o Banco Mundial destaca a importância de parcerias com o setor privado. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), na ótica do Banco Mundial, a educação básica ajuda a diminuir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, dotando-os das atitudes que precisam para participar inteiramente na economia e na sociedade.

Nesses documentos e eventos patrocinados por organismos multilaterais, fica evidente uma apologia à aproximação da educação com o setor privado e com as demandas desse setor. Há uma tentativa de convencer que o desenvolvimento em sua totalidade só irá ocorrer quando as instituições educativas e o sistema produtivo unirem-se e trabalharem juntos. Gentili (1996) destaca que, na visão neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam, na atualidade, uma profunda crise de eficácia, produtividade e eficiência, mais do que uma crise de universalização, quantidade e extensão. Conforme os autores, numa visão neoliberal, a escola se expandiu durante a segunda metade do século XX, sem que essa expansão tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A referida

[...] crise das instituições [de ensino é fruto] – segundo este enfoque, da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se, [portanto], de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. (GENTILI, 1996, p. 13).

Diante disso, todo o processo de exclusão e discriminação no contexto escolar é resultante da ineficácia da escola e, conseqüentemente, da incompetência daqueles que nela trabalham. Tal ineficácia resulta, por conseguinte, não de uma crise de democratização, mas sim de gerenciamento, e essa crise também promove outros efeitos como a evasão escolar, a distorção entre idade e série, e o analfabetismo funcional, entre outros.

Na concepção de Gentili (1996, p. 31), essa universalização e onipresença do mercado acarreta, para as escolas, a tarefa de

[...] definir estratégias competitivas para atuar em tais mercado, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo.

Ao tecer considerações acerca do efeito das políticas neoliberais sobre a educação superior, Dias Sobrinho (2004, p. 704) ressalta que “[...] cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados.” A lógica economicista transformou a universidade em um setor produtivo. Dessa forma:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (CHAUÍ, 2003, p. 7, grifo da autora).

O que a autora afirma sobre a universidade cabe também às escolas, que, na perspectiva neoliberal, são pressionadas a preparar seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. Na compreensão de Gentili (1996), a educação também é utilizada como meio de transmissão das ideias que anunciam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Para os autores, disso decorre um esforço para alteração do currículo não somente com o objetivo de levá-lo a uma preparação para o trabalho, mas também com o fim de preparar os estudantes para aceitar as ideias neoliberais. A influência do mercado nas políticas de educação faz com que surjam alguns conceitos basilares da educação, tais como: habilidades, flexibilidade e competência. No entendimento de Dias Sobrinho (2012), o conceito de inovação aparece como uma importante alavanca do progresso, na busca incessante pelo lucro. E, segundo o autor, a universidade foi escolhida, atualmente, como o *locus* privilegiado de inovação tecnológica. O autor ainda reforça que é muito preocupante a tendência predominante, em muitas universidades públicas, marcada por um caráter técnico-econômico de atenção proeminente quase exclusivamente aos imperativos de negócios. Isso reforça um

privilégio de áreas tecnológicas do conhecimento em detrimento das ciências humanas em que as disciplinas são, em geral, mais reflexivas e críticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se assim que essa lógica neoliberal e globalizada que perpassa todos os níveis de educação promove uma prática pedagógica não mais baseada em conteúdos fechados, mas sim na flexibilidade e nas competências solicitadas pelo sistema econômico. Diante do constante avanço tecnológico na sociedade pós-industrial, surge a necessidade de um indivíduo sempre aberto aos novos conhecimentos. Ainda com relação às determinações do campo econômico para a educação superior,<sup>4</sup> Dias Sobrinho (2012) considera que a ideologia neoliberal de acumulação impõe, ao ensino superior, um modo de produção e transmissão do conhecimento altamente instrumental de base técnica e útil. Para o autor, há uma supervalorização dos aspectos comerciais e reforço da ideologia do individualismo, de um darwinismo social e do consumismo. À universidade é outorgado o papel de formação profissional voltada às demandas do mercado, passando, assim, por uma flexibilidade curricular que dê conta dessas demandas. Na concepção de Dias Sobrinho, o capital humano imaterial torna-se hoje um ativo financeiro com elevado valor de mercado e, dessa maneira, o ensino superior assume uma enorme importância pelo fato de que contribui com aumento da produtividade e consegue interferir nos destinos de empresas multinacionais. Isso, é claro, refere-se às universidades mais afinadas com as tendências atuais da globalização.

---

<sup>4</sup> Sobre os impactos do neoliberalismo na educação superior, cabe citar aqui o Processo de Bolonha. Esse Processo, de acordo com Maria Cecília Moraes (2006, p. 187), trata-se de uma iniciativa que “[...] expressa o interesse de alguns países europeus em redefinir o papel da Europa no cenário internacional, tornando-a competitiva, sobretudo em relação aos Estados Unidos, principal responsável pela reorganização e subsunção do mercado mundial à sua hegemonia econômica e político-militar.” Para Sguissardi (2006, p. 65): “Cuidando da construção da Área Europeia de Ensino Superior, [o Processo de Bolonha visa dar] maior mobilidade, empregabilidade dos diplomados, **competitividade** do sistema europeu, comparabilidade dos diplomas entre diferentes sistemas nacionais. [Há uma busca de] padrões bastante uniformes de estruturação dos graus acadêmicos – graduação, de no mínimo três anos, e pós-graduação, compreendendo mestrado e doutorado.” Segundo o autor, “[...] tendo como mote a competitividade da economia e do sistema europeu de ensino superior, aprovou-se em maio de 2005 um documento, elaborado pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), contendo padrões e diretrizes para a garantia da qualidade a serem adotados pelos 29 países.”

Machado (1993, p. 23) defende que essa proposição neoliberal está fundamentada no modelo desenvolvimentista neoliberal japonês, que parte da hipótese de que produzir com melhor qualidade gera produzir com maior produtividade, "[...] resultando em menor desperdício, menos trabalho, levando a custos menores."

[...] novas exigências profissionais, contudo, obrigam a mudanças na formação do novo trabalhador, trazendo obviamente mudanças na educação. No atual contexto, às empresas interessa o trabalhador de conhecimento genérico, não especializado, de forma que possa assumir várias funções, ser polivalente. Dessa forma, exige-se do sistema educacional uma mudança radical, fundamentalmente no que se refere aos currículos, ao tipo de conhecimento que o futuro trabalhador deverá receber, reordenando-se o processo de ensino no intuito de tornar o trabalhador subjetivo, operacional e lucrativo, apto a ser funcional à lógica do sistema produtivo. (MACHADO, 1993, p. 23).

Com relação à esfera curricular, Oliveira (2003) explica que, nesse contexto de levar a escola a adaptar-se ao mercado, novas exigências estão sendo lançadas aos docentes como, por exemplo, a pedagogia dos projetos e a transversalidade dos currículos. "Sendo apresentadas sob o manto da novidade, essas exigências são tomadas como um imperativo por esses trabalhadores." (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Assim, dentro dessa lógica neoliberal, que entende a causa da crise educacional como decorrente de uma ingerência administrativa, as instituições de ensino são cobradas por eficiência, como esclarece Ana Shirley Moraes (1996, p. 40, grifo da autora):

A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o *educador* é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Para a escola, cabe ao professor a tarefa quase impossível: ter de, a partir de dentro, construir conhecimento para um mundo que se apresenta a ele. Precisa –

mesmo estando num mundo confuso, indeciso e incerto – sistematizar sua prática e sua experiência, tendo a consciência de que seu futuro depende dessa sua capacidade quase divina de enfrentar e resolver os desafios. Compreende-se, pois, que a ideologia neoliberal assenta-se sobre a centralidade no indivíduo, que, dependendo de seu esforço pessoal, será premiado com o sucesso ou condenado ao fracasso. É o que se percebe claramente nas ideias de Adam Smith (1937, p. 508):

O esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição, quando se permite exercê-la com liberdade e segurança, é, a princípio, tão poderoso que ele, sozinho, e sem nenhum auxílio, não somente é capaz de conduzir a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar uma centena de obstáculos inoportunos, colocados muito frequentemente pela loucura das leis humanas para dificultar suas ações.

Como se percebe claramente nessa passagem, a lógica do capital produz um raciocínio linear e diretamente proporcional entre esforço, superação de obstáculos e sucesso, e, por consequência, este se torna um sucesso digno de reconhecimento moral. Conforme já afirmado, a ideia do progresso individual associado ao esforço remonta aos princípios que fundamentaram o capitalismo. Em uma de suas obras, Henry Ford (1954, p. 78) afirma: “Queremos sim, completa responsabilidade individual.” Segundo ele, o operário deve responder pelo seu trabalho; assim como o inspetor geral deve responder por toda a fábrica.

Transpondo essa lógica industrial de Ford para o âmbito das políticas neoliberais de educação, vemos que aquilo que – na lógica do capital – se determinava para o operário agora se atribui também ao professor. Segundo Gentili (1996), na perspectiva gerencial defendida pelos neoliberais, uma das ações necessárias para a educação sair da crise, é uma política de reformulação do perfil do professor quanto à sua qualificação. Para os autores, aliado a essa requalificação dos professores, aparece o discurso de uma modificação substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes. Isso nos faz perceber como se torna central a ideia da responsabilização individual, tanto do gestor educacional quanto do professor, objeto central deste estudo.

Na análise dos efeitos da globalização sobre o ensino superior, Dias Sobrinho (2012) menciona que o professor universitário também sofre mudanças na sua prática docente quando é levado a assumir funções que, normalmente, são próprias

de segmentos de mercado específicos. Por consequência, isso leva à perda de um *ethos* acadêmico histórico autônomo, que passa a ser subsumido pelo poder do mercado e numa mudança da própria formulação do *campo* educacional.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. Não moderno, moderno e pós-moderno. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 22, n. 89, p. 19-35, out./dez. 1993.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CEDIN. **Esclarecendo**: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.cedin.com.br/esclarecendo-comissao-economica-para-a-america-latina-e-o-caribe/>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CUNHA, M. V. **John Dewey**: a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas conceptos y de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas : Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, esp., out. 2004.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Brand, 1954.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, Sept. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jan. 2016.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.
- MACHADO, L. R. S. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. **Extra Classe em Revista**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 19-29, out. 1993.
- MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. B. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Champagnat, 2009. p. 3279-3293.
- MARTINS, Iane Campos. A intervenção dos organismos internacionais na política educacional dos países periféricos e a categoria da educação como reprodução. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos**. João Pessoa: Ed. UFPb, 2012. p. 3908-3913.
- MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. São Paulo: MEC, out./nov. 1999. Documento principal: versão preliminar para discussão interna. (Separata).
- MENDES SEGUNDO, M. D. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENES, S. et al. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis:** uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: Eduece, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAES, A. S. Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 77, n. 185, p. 33-51, jan./abr. 1996.
- MORAES, M. C. M. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10751/10264>>. Acesso em: 5 jan. 2016
- OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Círculo do Livro, 1937.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias no Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZEOLA, L. R. **A criança como sujeito de direitos**: as contradições das políticas de educação infantil e de proteção especial nos abrigos do município de Campo Grande/MS no período de 2000 a 2004. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

Artigo recebido em: 26/07/2016.

Aprovado em: 05/11/2016.