

School education in the formation of the new worker in the context of the Structural Crisis of Capital

Resumo:

A partir da década de 1990, os organismos multilaterais orientaram reformas administrativas e educacionais como saída para a crise econômica que vinha se arrastando desde os anos de 1970. Os países, sobretudo os da periferia do capital, realizaram ajustes fiscais, privatizações, redução de gastos com os serviços públicos, reformas nas legislações trabalhista e previdenciária, dentre outros. A educação passou a assumir a função de responsável pela reestruturação da economia e o desenvolvimento social, mediante a tarefa de formação de capital humano requerida pelo modo de produção toyotista. Este artigo, oriundo de uma pesquisa de doutorado, objetiva analisar a educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital. Apoiar-se no materialismo histórico-dialético, o qual analisa o fenômeno levando em consideração a totalidade social. Utiliza como técnicas a pesquisa teórico-bibliográfica a partir de Mészáros (2011), Chaves (2014) e Paniago (2021) ao tratar sobre a crise estrutural do capital; Shiroma; Moraes; Evangelista (2011) para discutir sobre as reformas educacionais; Saviani (2013), Rabelo; Leitão (2015), Freres; Rabelo (2015); e a de pesquisa documental, para aprofundar a reverberação da crise estrutural do capital na educação. As conclusões apontam que mediante as orientações dos organismos multilaterais o campo educacional é utilizado como meio de preparação de capital humano para suprir as demandas mercadológicas, impostas pelo capital em crise estrutural; o Estado oferta formação precarizada, vinculada a conteúdos básicos mensurados pelos sistemas de avaliação padronizada; na sociedade capitalista, o acesso ao patrimônio cultural elaborado historicamente pela humanidade está sendo negado aos estudantes.

Palavras-chave: Crise Estrutural do Capital. Educação Escolar. Novo Trabalhador.

Abstract:

Since the 1990s, multilateral organizations have guided administrative and educational reforms as a way out of the economic crisis that has been dragging on since the 1970s. The countries, especially those on the periphery of capital, undertook fiscal adjustments, privatizations, reduction of spending on public services, and reforms in labor and social security legislation, among others. Education became responsible for the reorganization of the economy and social development through the task of human capital formation required by the Toyotism production mode. This article, resulting from doctoral research, aims to analyze the role of school education in the formation of the new worker in the context of the structural crisis of capital. It is based on historical-dialectical materialism, which analyzes the phenomenon taking into consideration the social totality. It uses as techniques the theoretical-bibliographic research from Mészáros (2011), Chaves (2014), and Paniago (2021) when discussing the structural crisis of the capital; Shiroma, Moraes, and Evangelista (2011) to discuss the educational reforms; Saviani (2013), Rabelo and Leitão (2015), Freres and Rabelo (2015); and documentary research, to deepen the reverberation of the

1. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

2. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFC.

structural crisis of the capital in education. The conclusions suggest that, through the guidelines of multilateral organizations, the educational field is used as a means of preparing human capital to meet the market demands imposed by capital in structural crisis; the state offers precarious training linked to basic content measured by standardized assessment systems; in capitalist society, access to the cultural heritage historically developed by humanity is being denied to students.

Keywords: *Structural Crisis of Capital. School Education. New Worker.*

1. INTRODUÇÃO

Para se reproduzir, o capital transpassa qualquer barreira que existir à sua frente. Isso porque seu objetivo é a produção de lucros cada vez maiores. Pudemos perceber isso no com a crise sanitária causada pelo Novo Coronavírus que se alastrou por todo o mundo. Nesse período, de acordo com relatório da *Oxfam* (2020), o faturamento de empresas como *Microsoft*, *Johnson & Johnson*, *Facebook*, *Pfizer* e *Visa* ampliaram seus lucros em US\$ 85 bilhões em 2020, comparados a anos anteriores. Para mais, a *Oxfam* (2023) denuncia que desde o ano de 2020, o grupo de capitalistas que formam o 1% mais rico do mundo acumulou quase dois terços da nova riqueza produzida, o que corresponde a seis vezes mais que os sete bilhões de pessoas que formam os 90% mais pobres; suas riquezas são ampliadas em 2,7 bilhões de dólares diariamente.

As crises econômicas ocorridas ao longo da história, sobretudo a de 1970, denominada por Mészáros (2011) de crise estrutural do capital por apresentar um caráter universal, um alcance global, em uma escala de tempo permanente e de modo rastejante, reverbera na introdução do sistema toyotista de produção, como saída para que o capital pudesse continuar sua autorreprodução, visto o esgotamento da política keynesiana, que privilegiava o sistema de produção taylorista-fordista. O novo sistema de produção de mercadorias – o toyotismo –, passou a exigir também um novo perfil de trabalhador, o qual deveria ser flexível e polivalente. Nesse quadro, sob as orientações de organismos multilaterais os países, mormente os de economia periférica, foram orientados a implementar reformas educacionais com vistas à formação desse novo trabalhador, sob o argumento de que somente assim os países se desenvolveriam econômica e socialmente.

Partindo desse contexto, este artigo – recorte de uma pesquisa de doutorado³ – tem como objetivo analisar a educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital. Para tanto, tomamos como método de análise o materialismo

histórico-dialético, o qual busca desvelar o fenômeno considerando a totalidade social no qual o objeto de estudo está inserido. Utiliza como técnicas a pesquisa teórico-bibliográfica fundamentando as discussões em Mészáros (2011), Chaves (2014) e Paniago (2021) ao tratar sobre a crise estrutural do capital; Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) para discutir a respeito das reformas educacionais; Saviani (2013), Rabelo e Leitão (2015) e Freres e Rabelo (2015); e a de pesquisa documental ao discutir acerca da reverberação da crise estrutural do capital na educação.

Nossas conclusões apontam que sob as orientações dos organismos multilaterais tutelados pelo Estado, o campo educacional é utilizado como meio de preparação de capital humano para suprir as demandas do mercado de trabalho impostas pelo capital em crise estrutural; o Estado oferta formação precarizada, vinculada aos conteúdos básicos – ler, escrever e contar – mensurados pelos sistemas de avaliação padronizada; no contexto da sociedade capitalista está sendo negado aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural elaborado historicamente pela humanidade.

2. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A crise que explode nos anos de 1970 é definida por Mészáros (2011) como crise estrutural do capital. Para o autor, o capital é um elemento intrínseco à crise, posto que “crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 795. Grifo do original). Assim sendo, a superação permanente das crises é um objetivo que nem de longe é cogitado pelo capital, embora seus ideólogos e propagandistas desejem que isso aconteça. Ao contrário, como veremos ao longo da nossa discussão, é dos momentos de crise que o capital ressurgue com mais força, expropriando lucros sem precedentes, passando por cima de tudo e de todos que estiverem em seu caminho.

3. Pesquisa intitulada “O Projeto de Educação Integral no Ceará: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais”, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo, na linha de pesquisa Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71241>.

Diferentemente das crises anteriores – denominadas de crises cíclicas –, consoante Mészáros (2011), a crise da década de 1970 caracterizou-se como uma crise estrutural, por apresentar os seguintes aspectos:

(1) seu caráter é *universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); (3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na "administração da crise" e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perde sua energia (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796. Grifo do original).

Em suma, uma crise estrutural é assim denominada quando demonstra caráter universal, alcance global, escala de tempo permanente e se desdobra de modo rastejante. É, desse modo, que a crise estrutural do capital vem se desenvolvendo até a atualidade. A crise da década de 1970 remonta aos acontecimentos relacionados com a tentativa de solucionar a crise de 1929 – a grande depressão – motivada pela diminuição das exportações para a Europa, aumento dos estoques de mercadoria e queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque (SILVA, 2018). Essa crise cíclica, também denominada de crise da superprodução, teve sua resolução pautada na doutrina econômica defendida por John Maynard Keynes (1883-1946),

e tinha como pedra angular a eliminação do desemprego em massa e dos seus possíveis efeitos políticos e econômicos através: da forte intervenção do Estado na economia, uma vez que o liberalismo excessivo da economia norte-americana e a regulação dita harmoniosa da "mão invisível do mercado" tinham conduzido a uma crise de superprodução; do controle dos preços de produtos agrícolas e industriais; da diminuição da jornada de trabalho para que um número maior de pessoas pudesse trabalhar, reduzindo assim as taxas de desemprego; do aumento dos salários para estimular o mercado consumidor; da geração de empregos públicos urbanos não produtivos haja vista que o setor produtivo estava estagnado e não podia absorver mão-de-obra; da ampliação dos benefícios da previdência e serviços sociais (CHAVES, 2014, p. 36-37. Grifo do original).

Ao produzir riquezas, o capital submete o trabalho à sua vontade, desconsiderando as necessidades humanas universais, no sentido marxiano, isto é, transforma a produção de valor de uso em produção de valor de troca, gerando crises sem precedentes, que o próprio capital só consegue resolver com a intervenção do Estado. Foi com a participação do Estado, portanto, que na década de 1929, o capital contou com um conjunto de ações voltadas para a resolução da crise de superprodução: "buscou regular o emprego e o investimento, refreando as crises econômicas e sociais, tornando possível que o capitalismo e o setor público, resguardados seus direitos, pudessem conviver aparentemente tranquilos, sob a regulação do Estado" (SILVA, 2018, p. 42).

Como podemos perceber, a crise de 1929 foi um dos momentos em que o capital se sentiu ameaçado quanto à obtenção de lucro, pela fratura ocorrida no fluxo de reprodução ampliada: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Entretanto, essa situação foi amenizada com a introdução do keynesianismo, o qual correspondeu aos anos dourados da era do capitalismo nos Estados Unidos e na Europa, interrompido com a Segunda Guerra Mundial. Ao caracterizar essas duas crises econômicas – a de 1929 e a de 1970 – Mészáros (2011, p. 796) explica que "uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada".

Ao contrário da crise estrutural do capital que se evidenciou na década de 1970, a crise de 1929 afetou apenas partes do complexo social, conseguindo deslocar as contradições imediatas e desatrapancar os obstáculos que impediam a autoexpansão do capital. Na leitura de Paniago (2021), durante o período correspondente ao keynesianismo, o sistema capitalista conseguiu se livrar das contradições emergidas da relação de prevalência do valor de troca, o valor que se autovaloriza, sobre o valor de uso, que satisfaz as necessidades humanas. A autora analisa que nesse período, o sistema do capital

Pôde ampliar sua capacidade produtiva e alterar seu funcionamento, ultrapassando os desajustes entre produção e consumo/realização, aumentando a produtividade do trabalho, utilizando os recursos políticos, econômicos e militares do Estado para absorver o excedente de mercadorias e de capital numa escala gigantesca [...], promovendo uma política de conciliação de classes nos países desenvolvidos à custa da mais-valia extraída dos trabalhadores da "periferia" do mundo, e, por fim, amortecendo a luta de classes com a incorporação de parte significativa da classe trabalhadora como beneficiária do consumo de massas, ainda que sempre subordinada aos critérios de lucratividade do capital (PANIAGO, 2021, p. 107. Grifo do original).

Nas crises cíclicas, conforme podemos depreender, as fraturas são causadas em apenas parte do complexo que estrutura o processo de reprodução ampliada do capital, o que contribui para que sejam encontradas soluções para saná-la. Em uma crise estrutural, não é possível deslocar as contradições e implementar mudanças parciais, ao contrário, para buscar soluções para uma crise estrutural, o capital modifica a estrutura global, ou seja, de todos os complexos sociais, destruindo todas as barreiras existentes que possam impedir sua autoexpansão.

Após a Segunda Guerra Mundial os países foram alvo de uma desestabilização econômica e da luta por direitos sociais. Nesse período, Harvey (2008, p. 20) ressalta que "o único caminho que restava era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade". Para tanto, uma nova ordem mundial surge dos acordos de Bretton Woods, estruturados a partir de regras com vistas à organização do funcionamento da economia mundial, de modo a assegurar o livre comércio, a estabilização macroeconômica e as reformas estruturais. Esses acordos foram constituídos com a participação ativa da ONU, do Banco Mundial, do FMI e do Banco Internacional de Compensações, dentre outras instituições.

Até a década de 1960, esse liberalismo embutido – como define Harvey (2008) em relação à política keynesiana – "produziu elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos de 1950 e 1960" (HARVEY, 2008, p. 21), o que dependeu da suposta generosidade dos Estados Unidos em aceitar déficits com os demais países e receber os produtos adicionais desses países em seu território. Contudo, o reformismo keynesiano não conseguiu sanar, por muito tempo, as consequências da crise de 1929 e a instabilidade econômica do período posterior à Segunda Guerra Mundial, começando aí a sua decadência. Tornava-se realidade uma crise de acumulação, o aumento do desemprego e a ampliação da inflação que durou até parte de 1970; surgiram crises fiscais em inúmeros países; o sistema de taxas de câmbio fixas acordado em Bretton Woods mostrou-se ineficaz; as taxas de juros tornaram-se flutuantes, perdendo-se o controle sobre elas. Nas palavras de Harvey (2008, p. 22), "O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa".

Nesse quadro, o sistema capitalista não tinha como manter a sua autoexpansão, os limites estavam esgotados. A crise estrutural que se apresentava, ao buscar solução para as contradições que incidem sobre sua estrutura, nesse momento, encontrou como saída,

a autorreprodução destrutiva, em oposição à produção genuína. Esta que, no entendimento de Paniago (2021) coincide com a autorreprodução ampliada do capital, proporcionando a conquista de mercados ainda não explorados, favorecendo, por um lado, a continuidade da acumulação e, por outro lado, que as crises temporárias fossem superadas, mediante os novos índices de ampliação da riqueza. A autorreprodução destrutiva, como a própria nomenclatura exprime, encontra meios inimagináveis para que o capital possa continuar se reproduzindo, mesmo que para isso seja necessário destruir qualquer barreira que encontrar pela frente.

Dentre as estratégias encontradas para continuar se expandindo e se ampliando, o capital em crise continua produzindo mercadorias, agora, por meio da destruição direta de riqueza acumulada e, pouco a pouco, da força de trabalho e da natureza, suas fontes primárias de riqueza. Somam-se a essas estratégias, a produção perdulária e a diminuição do tempo de consumo das mercadorias, complementada pela redução da sua vida útil, intencionalmente planejada. Chaves (2014) explica que a crise estrutural do capital gera a produção do desperdício de modo crescente, impondo um consumo voltado para mercadorias não duráveis, mediante a variante da taxa de utilização decrescente, a qual além de se manifestar na subutilização dos produtos e na redução da vida útil das mercadorias, acelerando o ciclo de consumo e o escoamento da superprodução,

está presente nas três dimensões fundamentais da produção e do consumo, atingindo também: a esfera dos serviços, por meio do crescente uso daqueles que oferecem um potencial de utilização menor; as fábricas e a maquinaria, cuja subutilização estaria intimamente ligada ao constante emprego de inovação tecnológica e, por fim, a própria força de trabalho através da diminuição do trabalho vivo, como consequência do incremento tecnológico na produção. Essa redução acarreta o desemprego em massa e a restrição da população consumidora, contradição que, por sua vez, incide sobre a própria funcionalidade do sistema (CHAVES, 2014, p. 31-32).

Em meio a essa situação, as contradições geradas pelo capital com o fim de continuar se autorreproduzindo encontram como estratégia o duplo papel que deve ser desempenhado pelos trabalhadores: ao mesmo tempo que são produtores, devem assumir também, de acordo com o capital em crise, a posição de consumidores. Desse modo, o capital continua seu curso, mesmo expulsando os trabalhadores das frentes de trabalho, incorporando máquinas cada vez mais modernas ao processo de produção das mercadorias e fazendo com que a força de trabalho seja barateada ou produza cada vez mais em menos tempo.

Nesse contexto, ao afirmar que o objetivo do capital é sua autorreprodução, à qual subordina as necessidades

e aspirações dos indivíduos, Mészáros (2011, p. 801) reforça que "a influência civilizadora encontra seu fim devastador no momento em que a implacável lógica interna da autorreprodução ampliada do capital encontra seu obstáculo nas necessidades humanas". Diante da autorreprodução, finalidade inerente ao seu metabolismo, o capital, sem pudor algum, demonstra o seu poder de destruição ao devastar a natureza e negar as necessidades de alimentação da população mais pobre. Para Mészáros (2011), nada justifica o domínio que o capital tem sobre tudo e todos, não cabe mais aceitar as manipulações desse sistema de produção.

A eclosão da crise estrutural do capital de 1970 abre espaço para a teoria liberal, que teve como um de seus principais representantes Friedrich von Hayek (1899-1992), adversário do Estado de bem-estar social e intelectual orgânico do neoliberalismo, doutrina econômica que tem como princípios a defesa da liberdade individual e a não participação do Estado para o desenvolvimento do mercado. Hayek criticava a liberdade democrática que, segundo ele, precisava ser esvaziada de poder, uma vez que esta era incompatível com o liberalismo. Em seu lugar, propunha uma sociedade com regras gerais, fundadas na tradição, por entender que as regras gerais são fundamentais para resguardar os direitos de propriedade privada e competição. Além do mais, associou a inflação ao desenvolvimento de uma conjuntura democrática, apontando como consequência o desequilíbrio da economia que, em sua compreensão, favorece o desemprego (SILVA, 2018).

A doutrina neoliberalista identificava como raízes do keynesianismo o poder que detinham os sindicatos, encarados como excessivo e maligno e o movimento operário que se colocavam contra as bases da acumulação do capital, ao reivindicarem melhores salários e pressionarem o Estado por aumento com gastos sociais. Para os neoliberais,

seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Dessa forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas (ANDERSON, 1995, p. 11 *apud* SILVA, 2018, p. 45. Grifo do original).

Essa receita neoliberal, com poucas modificações, foi implementada, com início ainda na década de 1970, tanto em países de capitalismo avançado como Itália, França, Espanha e Portugal, quanto em países em desenvolvimento como Chile, México e Argentina. Pretendia-se, com isso, que o Estado se tornasse

mínimo para as políticas sociais dirigidas à população mais necessitada, em detrimento da autoexpansão do capital.

No início da década de 1970, mormente, no ano de 1973, sob o regime de ditadura militar do governo de Augusto José Ramón Pinochet (1915-2006), o Chile foi o primeiro país a instituir a reforma baseada na doutrina neoliberal, composta por desregulação, desemprego em massa, repressão sindical, redistribuição de renda favorável à elite chilena, privatização de estatais, terceirização de serviços públicos, abandono de funções próprias do Estado e repasse de responsabilidades governamentais para esferas federativas inferiores (SILVA, 2018).

Em 1979, foi eleita na Grã-Bretanha, Margaret Thatcher (1925-2013), com o intuito de reestruturar a economia do país. Para tanto, fez reformas voltadas para as políticas fiscais e sociais, extinguiu instituições e práticas políticas de cunho social-democrata que se apresentavam fortalecidas desde a época de 1945. Para cumprir com seu objetivo, precisou

enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicasse a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), desmantelar ou rever os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo e investimento externo (particularmente do Japão) (HARVEY, 2008, p. 32).

A dama de ferro, como ficou conhecida, além desse conjunto de medidas, colocou em prática durante os seus governos outras providências, as quais foram vistas como ambiciosas para um governo neoliberal de capitalismo avançado. Dentre elas, contraiu a emissão monetária, elevou as taxas de juros, rebaixou os impostos sobre os altos rendimentos, extinguiu o controle sobre fluxos financeiros, forjou acentuado nível de desemprego, conteve greves, impôs legislação desfavorável aos sindicatos e cortou gastos sociais (SILVA, 2018).

Nos Estados Unidos, a introdução da ideologia neoliberal ocorreu em 1980, no governo de Ronald Reagan (1911-2004), que teve como prioridade a competição militar com a União Soviética, com o objetivo de derrubar a economia soviética e também o regime comunista da Rússia. Juntamente com Paul Volcker (1927-2019) que, em 1979, no governo Jimmy Carter (1924-), era presidente do *Federal Reserve Bank* e abandonou os princípios do *New Deal*, encontrando saída para a crise econômica que assolava o Estado desde a década de 1970, implementaram mais "desregulamentação, cortes de impostos, cortes orçamentários e ataques

ao poder sindical e profissional" (HARVEY, 2008, p. 34). Além desses Estados, podem ser citados alguns países da América Latina que instituíram a doutrina neoliberal como projeto de governo, como estratégia para saírem da crise fiscal em que viviam: México, no final da década de 1980, precisamente em 1988; Argentina, no ano 1989; Peru, em 1990.

No Brasil, a crise estrutural que se rastejava desde os anos de 1970, reforçada pela instalação do governo militar que não conseguiu administrar os problemas brasileiros, fez crescer o desequilíbrio financeiro do setor público e a dívida externa. Com o fim da ditadura militar, o governo de José Sarney, em 1986, tentou resolver a crise econômica local, com a implementação do Plano Cruzado, o congelamento dos preços das mercadorias em todos os setores e a liberação da política monetária e fiscal, obtendo resultados durante um curto período de tempo, quando a crise voltou de forma violenta no início de 1987 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Seguindo as orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO e ONU, a implementação do ideário neoliberal teve início no governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, ganhando força somente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, mediante reformas do Estado. Por fazer parte do grupo dos países de economia periférica, a reforma brasileira foi orientada por instituições multilaterais, que exigiram dos países em desenvolvimento, políticas de ajuste estrutural. Assim,

Em 1989, na América Latina, no bojo da crise da dívida externa, o *Consenso de Washington*, arquitetado

pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID e outras instituições, "aconselhou" os países a realizar uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência etc.), liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras (SILVA, 2003, p. 68. Grifo do original).

O *Consenso de Washington* ocorreu nos Estados Unidos, em 1989, sob a coordenação dos organismos multilaterais, com a finalidade de tratar sobre as reformas que eram consideradas necessárias para a América Latina, tendo por base as reformas já realizadas por Margaret Thatcher e Ronald Reagan. O Brasil acolheu tais orientações neoliberais ainda na década de 1980. Governantes, empresários, lideranças sindicais e intelectuais brasileiros tornaram-se adeptos às medidas impostas pelos organismos multilaterais como respostas aos problemas econômicos que o país enfrentava. O consenso sobre a necessidade das reformas foi fundamental para sua implementação.

3. REVERBERAÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) detalham o levantamento realizado pelo Banco Mundial dos problemas existentes na América Latina, os quais justificaram a necessidade de reformas na educação. Para cada problema detectado, o Banco Mundial assinalou as possíveis soluções, conforme podemos identificar no quadro 1.

Quadro 1 – Grandes Temas da Reforma Educativa na América Latina.

PROBLEMAS	SOLUÇÕES PROPOSTAS
Altas taxas de repetência e evasão.	Aumentar a capacidade de atendimento do sistema educacional.
Elevado gasto público por estudante.	Eficiência no gasto educacional destinado a melhorar o ensino.
Formação prévia dos professores de baixa qualidade.	Necessidade de boa administração de escolas, supervisão, participação dos pais, assistência técnica e objetivos claros.
Resistência dos sindicatos à mudança.	Incentivos salariais ligados à formação no emprego e ao desempenho.
Avaliação não tem sido usada para melhorar as escolas nem para julgar o desempenho de professores e das escolas.	Usar a avaliação para medir desempenho do aluno, dos professores e da escola. Essas avaliações podem produzir informações para tomada de decisões, desde que se saiba como utilizá-las e que haja vontade política.
O nível secundário é o máximo atingido pela maioria dos jovens na região.	Reforma curricular com vistas à aprendizagem baseada na solução de problemas. O ensino deve enfatizar aspectos práticos do mercado de trabalho e aumentar o relacionamento com empresas.

Fonte: Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p. 95.

Analisando como as escolas estruturam e desenvolvem, atualmente, as atividades didático-pedagógicas, podemos concluir que todas essas soluções propostas pelo Banco Mundial e os reformadores para a educação na América Latina foram incorporadas pelo governo brasileiro nas reformas que vêm sendo implementadas desde a década de 1990. Apesar de reconhecerem

os problemas da educação, as propostas de solução concorrem para a minimização dos gastos, formação docente voltada para os princípios gerenciais, adequação do ensino médio às demandas do mercado de trabalho, gratificações por desempenho docente, articulação público-privada para a educação. De lá para cá, vimos ser implantada a gestão por resultados; criados

sistemas de avaliação padronizada; introduzidas as pedagogias do aprender a aprender, as quais defendem um ensino pragmático e espontaneísta, embasado em conteúdos cotidianos e utilitários, em detrimento dos conhecimentos acumulados historicamente; instituído o ensino estruturado em competências mínimas de leitura, escrita e aritmética.

Em 1990, por meio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada e coordenada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), os 155 Estados representados, subscreveram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, comprometendo-se em garantir uma educação básica de qualidade às crianças, aos jovens e adultos.

Tais orientações configuram-se como um projeto internacional de educação que tem como objetivo as reformas educacionais em todo o mundo, sobretudo nos países da periferia do capital. O que os organismos multilaterais propõem, é uma educação que priorize as necessidades básicas de aprendizagem, sendo o termo "básico" entendido em dois sentidos: "em nível básico", o que correspondia, em 1990, às séries iniciais do primeiro grau, e com a LDB 9.394/96, a educação básica passou a englobar a educação infantil, o ensino fundamental em nove anos e o ensino médio; e "básica" em relação aos conhecimentos de leitura, escrita e aritmética. Nesse sentido, Rabelo e Leitão (2015, p. 42) denunciam que o Banco Mundial tem "a educação básica como primordial na redução da pobreza nos países periféricos". Assim, a educação é compreendida como a solução para os males sociais causados pelo sistema capitalista de produção. Ademais, defende-se que os conteúdos que buscam suprir as necessidades educacionais básicas de aprendizagem sejam diferenciados, pois "para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e de outro não poderiam ser as mesmas" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52). Desse modo, reforça-se a dualidade na educação brasileira, supostamente porque as necessidades das camadas populares são diferentes da classe burguesa.

Para colocar em prática o acordo assinado em Jomtien (1990), logo que assumiu o governo, em 1995, Fernando Henrique Cardoso buscou implementar a reforma administrativa em caráter de urgência, uma vez que as ações firmadas não haviam sido desenvolvidas pelas gestões anteriores – Fernando Collor de Mello (1990-1992); Itamar Franco (1992-1994). Através do Projeto de Emenda Constitucional nº 173 de agosto de 1995, intensificava-se uma ampla reforma nas políticas e no aparelho do Estado brasileiro, com o objetivo de minimizar problemas de cunho estrutural, burocrático,

trabalhista e econômico, solucionar a crise e inserir o país na economia globalizada. Silva (2003) ressalta que

Com esse objetivo, enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas (SILVA, 2003, p. 71).

Foi por meio da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo à frente o economista Bresser-Pereira (1934-), que a reforma foi se materializando. Assim, tomou como base os princípios da administração gerencial, definindo suas áreas de atuação, separando as atividades que seriam exclusivas do Estado, as dos serviços sociais e científicos e da população de bens e serviços para o mercado (SILVA, 2003).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro contemplou todos os setores da administração federal, com o fim de implementar o modelo empresarial. O complexo da educação passou a ser atacado com o discurso de ineficiência, de que a escola pública tinha fracassado em sua função, "justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum" (SAVIANI, 2013, p. 428), defendendo a ideia de que a educação deveria ser regida pelas leis do mercado. Com isso, o Estado implementou a gestão por resultados, cujos princípios correspondem à individualidade, competitividade e meritocracia. Desse modo, a escola é transformada em uma empresa cumpridora de metas que teoricamente condizem com o nível de aprendizagem dos estudantes, mensurada por sistemas de avaliação padronizada.

A crise estrutural de 1970 ocasionou a substituição do modo de produção fordista pelo toyotista, como solução para a superação dos problemas econômicos ocasionados pela crise. Enquanto o modelo fordista-taylorista apresentava-se rígido, o modelo toyotista era considerado flexível, portanto, mais adequado ao momento de crise do capitalismo (SAVIANI, 2013).

A permuta entre os modos de produção, corroborou a crença antes colocada na educação como complexo fundamental para a resolução da crise, mediante a formação do novo trabalhador: flexível, polivalente e apto a enfrentar e resolver qualquer problema que viesse a surgir no processo de produção das mercadorias, agora não mais em grande escala, como no fordismo-taylorismo, mas em pequena escala e de tipos diversificados. Nesse particular, ressurgiu a teoria do capital humano da era keynesiana, porém com um novo significado. Se antes à educação cabia a função de formar para um mercado em expansão que requeria

força de trabalho educada, preparando mão de obra para ser incorporada ao mercado gradativamente, em uma lógica centrada nas demandas coletivas, que buscavam assegurar a competitividade entre as empresas e aumento da riqueza social e da renda individual; após a crise de 1970 a função da escola para o processo econômico-produtivo permaneceu, mas a partir de 1990 assumiu uma lógica voltada para interesses privados (SAVIANI, 2013).

Mediante a compreensão de que a educação é um investimento em capital humano individual, os indivíduos deveriam buscar, por eles mesmos, uma formação humana através da qual pudessem se preparar para disputar as vagas de empregos no mercado de trabalho. Para tentar garantir condições de empregabilidade, os indivíduos careceriam envidar esforços para se prepararem, ao máximo, por meio dos variados graus de escolaridade ofertados, embora a formação adquirida não lhes garantisse emprego, pois uma das características do sistema capitalista é que não existe emprego para todos que deles necessitam para sobreviver. Para o capitalismo, o mais saudável é manter a competição entre os trabalhadores. É nessa lógica que a ordem econômica atual se fundamenta, incorporando a exclusão como fator positivo para o desenvolvimento da produção, gerando mais-valia sem precedentes.

O capital impõe aos indivíduos uma condição de desemprego, marcada pela exclusão que o próprio sistema determina para continuar lucrando. Diante da situação de estarem fora do mercado de trabalho, aqueles indivíduos que não se encontram trabalhando são responsabilizados por não terem emprego, pois são rotulados como não preparados para competirem pelas – poucas – vagas existentes, supostamente não desenvolveram as competências necessárias para ocuparem os postos de empregos disponíveis. A crueldade com que o capitalismo impõe a situação de desemprego para lucrar com ela, é a mesma que sugere a transformação do indivíduo desempregado em empreendedor, aquele que se torna dono do seu próprio negócio, patrão de si mesmo, o que não resolve o problema da exclusão do mercado de trabalho, causado pelo capital em crise, mas coloca sobre o indivíduo a responsabilidade da condição social em que se encontra, ignorando a realidade objetiva, imposta pelo sistema capitalista de produção.

A empregabilidade, assim, se realiza por dois caminhos: um que passa a requerer do indivíduo um conjunto de competências associadas à formação humana flexível e polivalente e o outro como resultado do desemprego causado pela inexistência de postos de trabalho para todos. Freres e Rabelo (2015) apontam que com a introdução do empresariado no campo educacional brasileiro, a partir dos anos de 1970, passou-se a associar desenvolvimento

e empregabilidade, adequando a educação às necessidades do capital, mediante três dimensões: a econômica, que tem a finalidade de produzir riquezas; a social, responsável pela distribuição das riquezas produzidas para todos da sociedade; e a humana, que garantiria o bem-estar social. Para os empresários, a educação assumiria centralidade no processo de desenvolvimento econômico, o qual deveria estar ligado a essas três dimensões. Nessa concepção, por meio da educação os indivíduos poderiam adquirir condições para se tornarem empregáveis, mas sem garantia de emprego. A educação teria como função precípua formar para o empreendedorismo, de modo que os indivíduos pudessem lidar com as diversas situações que surgissem no cotidiano e soubessem resolvê-las criativamente. Uma formação que ensine aos indivíduos lutarem por seus objetivos sem receio de colocá-los em prática.

É nítida a defesa do empresariado de que a educação sozinha resolveria todos os problemas relativos às desigualdades sociais existentes, sendo inclusive, possível uma vida tranquila sob os desmandos do capital, desde que exista "igualdade na educação, desconsiderando que o sociometabolismo do sistema capitalista é gerar cada vez mais miséria à medida que ele se expande. Riqueza e miséria são os dois extremos que o capital gera, não podendo abrir mão do último para produzir o primeiro" (FRERES; RABELO, 2015, p. 62). Sob o pretexto da formação de capital humano, a prioridade recai sobre o conhecimento como elemento indispensável para a produção de riqueza, retirando do trabalho a sua objetividade, instituindo-se a dita "sociedade do conhecimento" que, nas palavras de Freres e Rabelo (2015),

se situaria nos marcos da globalização e da aceleração tecnológica produzindo mudanças fundamentais no que se refere à comunicação e à informação, desencadeando transformações sociais, econômicas e produtivas, a ponto de provocar, no reino da aparência fenomênica, o desenvolvimento de todos os países (FRERES; RABELO, 2015, p. 63).

O termo conhecimento perde seu real uso de referir-se aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sendo utilizado para indicar as informações que circulam socialmente. Essa confusão conceitual entre conhecimento e informação, somada às ideias pós-modernas instituídas nesse período, desencadearam a ideologia de que na sociedade do final do século XX, o conhecimento passou a ser efêmero. Sob o viés reformador, a ênfase no conhecimento passou a requerer da educação um ensino pautado em competências próprias do mercado, com o intuito de adaptar o novo trabalhador às rápidas mudanças impostas pela denominada "sociedade do conhecimento". Exige-se desse novo trabalhador um conhecimento mínimo relativo à leitura, escrita e ao cálculo, e que adquira "conhecimentos

instrumentais, fragmentados, superficiais e atrelados à lógica do mercado. Assim, estaria preparado para trabalhar em grupo na resolução de problemas, ser pró-ativo, não ter medo de correr riscos, empreender" (FRERES; RABELO, 2015, p. 64). Para mais, esse novo trabalhador deveria estar sempre aprendendo, visto que na "sociedade do conhecimento", as coisas estão sempre mudando, exigindo que o trabalhador acompanhe essas transformações. É sobre esse contexto que ocorre a exploração dos trabalhadores, e eles tendem a aceitar passivamente, uma vez que lhes são negados o patrimônio cultural, através do qual possam compreender a realidade que os cerca, entendendo como se processam as leis de expansão e acumulação do capital. Importa sublinhar, pois, que, desse modo,

nega-se a função própria da educação que é a transmissão/apropriação de conhecimentos, valores e habilidades produzidos historicamente pelos próprios homens, colocando, em seu lugar, conhecimentos fragmentados, aligeirados, superficiais, mercantilizados, adequando a educação às necessidades do capital, expressas tanto nas políticas de emprego como nas políticas educacionais vigentes no cenário atual (FRERES; RABELO, 2015, p. 67).

O sistema de produção capitalista necessita, portanto, de indivíduos que se ajustem ao tipo de trabalho requerido em cada período, isto porque a confecção de mercadorias diversificadas com o fim de atender as necessidades criadas pelo capital, impõe aos trabalhadores um processo contínuo de adaptação e flexibilidade para operarem as máquinas e desenvolverem o trabalho em grupo, visando a conquista das metas de produção impostas pelos capitalistas. Desse modo, ao priorizar o ensino das competências exigidas pelo mercado, a escola está formando um indivíduo apto a criar mais-valia para os donos dos meios de produção, um indivíduo que, sob a égide do mercado, torna-se mais eficiente e produtivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste texto permitem-nos apontar que a educação escolar está subjugada à crise estrutural do capital, como meio para a formação de força de trabalho precarizada, suscetível a ser explorada pelos capitalistas. Nesse sentido, as orientações propostas pelo Banco Mundial, sobretudo para os países periféricos, quanto às reformas educacionais que deveriam ser realizadas sob o argumento de que era necessário responder às necessidades básicas de aprendizagem da população, revelam que tais orientações buscam responder às demandas do capital em crise estrutural, utilizando o campo educacional como espaço para preparação de capital humano.

Fica claro, portanto, que quando o Banco Mundial propõe que países como o Brasil dispensem mais atenção à aprendizagem em detrimento dos aspectos formais – anos de escolarização e certificados – apresenta intenção inversa: em vez de priorizar a aprendizagem, procura-se enfatizar um determinado nível de aprendizagem – diga-se o nível mínimo de conhecimentos –, o qual é medido por sistemas de avaliação de desempenho.

Ademais, sobre o que este organismo multilateral defende em relação a envolver toda a sociedade na oferta de educação básica, observa-se que com essa proposição, por um lado o Estado se desonera de sua responsabilidade, colocando-se como fomentador e avaliador de políticas educacionais e, por outro lado, abre espaço para que empresas de capital privado determinem o currículo escolar, a formação dos professores e forneça material apostilado correspondendo à proposta de formação que se pretende.

Por fim, a defesa de que a educação que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, carrega em si, a ideia de educação baseada nos conhecimentos espontâneos, cotidianos e utilitários, visto que estes podem ser aprendidos fora da escola, através das experiências, dito de outro modo, uma aprendizagem que renega o patrimônio cultural, o qual pode ser acessado por meio da educação sistematizada.

Ao analisarmos os documentos oficiais que regem a educação desde a década de 1990 – leis, portarias, resoluções, propostas curriculares, planos de educação, dentre outros –, concluiremos que, embora passadas décadas, são essas orientações que continuam embasando o desenvolvimento da educação, a qual a cada época, sofre novas reformas, com o fim de ser adaptada às demandas do capital em crise. Em suma, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, Planos de Educação, sejam municipais, estaduais ou federal, LDB, Portarias e Decretos, Resoluções dos Conselhos de Educação, BNCC, modelos de escolas com projetos pedagógicos diferenciados como, por exemplo, em tempo integral e em tempo parcial, Reforma do Ensino Médio, Programas e Projetos educacionais, são a materialização das orientações provenientes da Conferência de Jomtien e continuam fundamentando as reformas educacionais em curso, voltadas a responderem as demandas do capital em crise estrutural.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **A crise estrutural do capital e o complexo industrial militar**: elementos da destrutividade do capital no complexo da educação. 2014. 111f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline. Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 59-68.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MÉSZÁROS, István. A atualidade histórica da ofensiva socialista. *In*: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 787-860.

OXFAM. **A desigualdade mata**: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

OXFAM. **Poder, lucros e a pandemia**: da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos para uma economia que funcione para todos. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/download/12246/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Crise estrutural do capital e limites à participação autônoma do trabalho. *In*: PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Controle Social do trabalho sobre o capital**: tentativas e fracassos. Maceió: Coletivo Veredas, 2021. p. 97-123.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vania Alexandrino. Introdução dos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 31-44.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. 4. ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na "reforma" do estado**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 103)

SILVA, Sirneto Vicente. **"Para além do saber"**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

UOL. **Desemprego no Brasil cairá em 2023, mas OIT prevê que recuo perde fôlego.** disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2023/01/16/desemprego-no-brasil-caira-em-2023-mas-oit-preve-que-recuo-perde-folego.htm>. Acesso em: 27 jan. 2023.