

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

RAFAELA COSTA VIDAL

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR
(1990-1992)

GOIÂNIA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

Rafaela Costa Vidal

3. Título do trabalho

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR (1990-1992)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **David Maciel, Professor do Magistério Superior**, em 01/12/2020, às 13:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **RAFAELA COSTA VIDAL, Discente**, em 01/12/2020, às 18:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1718108** e o código CRC **E8B3F6DF**.

RAFAELA COSTA VIDAL

**AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR
(1990-1992)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG) para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Poder, Sertão e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. David Maciel

GOIÂNIA

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vidal, Rafaela Costa

As Políticas Neoliberais na Educação no Governo Collor (1990
1992) [manuscrito] / Rafaela Costa Vidal. - 2020.
117 f.

Orientador: Prof. Dr. David Maciel .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História,
Goiânia, 2020.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Neoliberalismo. 3. Políticas Educacionais. 4. Teoria
do Capital Humano. I. , David Maciel, orient. II. Título.

CDU 37(09)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 36 da sessão de Defesa de Dissertação de **Rafaela Costa Vidal**, que confere o título de Mestre(a) em **História**, na área de concentração em **Culturas, Fronteiras e Identidades**.

Ao/s **vinete e cinco dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte**, a partir da(s) **14h00**, via **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“CRÍTICA À TEORIA DO CAPITAL HUMANO: O AVANÇO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR (1990-1992)”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **David Maciel (PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Marcelo Lira Silva (IFG)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Rafael Saddi Teixeira (PPGH/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **David Maciel**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinete e cinco dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

“AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR (1990-1992)”

Documento assinado eletronicamente por **Jiani Fernando Langaro, Coordenador de Pós-graduação**, em 29/09/2020, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **David Maciel, Professor do Magistério Superior**, em 29/09/2020, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Saddi Teixeira, Professor do Magistério Superior**, em 20/11/2020, às 07:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1576574** e o código CRC **CE5B2615**.

Referência: Processo nº 23070.042264/2020-64

SEI nº 1576574

RAFAELA COSTA VIDAL

**AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR
(1990-1992)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG) para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Poder, Sertão e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. David Maciel

Aprovado em: _____ de _____ de 20____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. David Maciel
FH/UFG – Orientador

Prof. Dr. Marcelo Lira Silva
Titular

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira
Titular

GOIÂNIA
2020

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meus agradecimentos à FAPEG, pelo auxílio financeiro que me permitiu a pesquisa e a manutenção aos meios para a realização do mesmo. Agradeço, sobretudo, aos seguintes:

À minha mãe Ivonete Maria Ribeiro da Costa, que além de mãe, me foi amiga, conselheira e a minha guia, que me deu forças e incentivo para continuar além das dificuldades; que não mediu esforços para que eu pudesse concluir cada etapa desta dissertação, ou qualquer um de meus objetivos.

Ao meu orientador David Maciel, inspirador e amigo de luta, que mesmo antes de ser meu orientador, foi meu professor, que me acolheu e me auxiliou no meu amadurecimento tanto intelectual, quanto pessoal. Desde as aulas de graduação às discussões na pós-graduação, agradeço pela dedicação e zelo.

Aos estudantes secundaristas do estado de Goiás, que em 2015, proporcionaram a experiência mais significativa de minha trajetória, que foram linha de frente no combate às políticas educacionais neoliberais no estado e que bravamente usaram seus corpos e suas vozes em defesa da educação pública.

Aos professores: Armênia Maria de Souza, Carlos Oiti, Heloísa Capel, Jiani Langaro, João Alberto Pinto, Rafael Saddi, Ulisses do Valle e à professora Fabiana Oliveira (FE), que direta ou indiretamente contribuíram para meus questionamentos e inquietações quanto professora e pesquisadora, o qual considero a conclusão desta dissertação, a conclusão da minha graduação.

Às amigas que fiz nos períodos de graduação e pós-graduação, que fizeram parte do meu movimento histórico, que comigo debateram, refutaram, ajudaram, acreditaram e me motivaram a conquistar meus objetivos profissionais, e principalmente, a lutar por uma educação emancipadora. Agradecimento especial a meu amigo Vinícius Cristófoli, que se fez presente mesmo à distância, que não mediu esforços para ajudar uma amiga e que é uma pessoa que desejo dividir conhecimentos e vivências para além do tempo presente.

Agradeço a meu pai Mario Vidal, pela metafísica em ser presente mesmo ausente.

Por fim, um agradecimento importante, que transcende palavras e sentimentos, ao meu irmão Rolf Vidal, que desde meu nascimento me embala com sua alegria e sapiência, com seu vigor e determinação, com seu amor. Plus Ultra!

*Ao vir de antiga terra, disse-me um viajante:
Duas pernas de pedra, enormes e sem corpo,
Acham-se no deserto. E jaz, pouco distante,
Afundando na areia, um rosto já quebrado,
De lábio desdenhoso, olhar frio e arrogante:
Mostra esse aspecto que o escultor bem conhecia
Quantas paixões lá sobrevivem, nos fragmentos,
À mão que as imitava e ao peito que as nutria
No pedestal estas palavras notareis:
“Meu nome é Ozymandias, e sou Rei dos Reis:
Desesperai, ó Grandes, vendo as minhas obras!”
Nada subsiste ali. Em torno à derrocada
Da ruína colossal, a areia ilimitada
Se estende ao longe, rasa, nua, abandonada.*

Percy Bysshe Shelley

RESUMO

VIDAL, Rafaela Costa. **As Políticas Neoliberais na Educação no Governo Collor (1990-1992)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

As políticas educacionais previstas para o Governo Collor após abertura econômica nos permitem a compreensão da educação e sua relação com a economia e o papel do Estado. Essas políticas possuem uma perspectiva e um objetivo: capacitação de mão de obra qualificada. Esse objetivo busca sua efetivação através de uma visão produtivista da educação denominada pela *teoria do capital humano* desenvolvida por Theodore W. Schultz na obra “O Valor Econômico da Educação” (1973) e analisamos de que forma esta teoria está presente nos principais programas políticos para a área da educação do Governo Collor: *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC (1990)*, *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991/1995)* e *Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional (1991)*.

Palavras-chave: Educação; Neoliberalismo; Políticas Educacionais; Teoria do Capital Humano.

ABSTRACT

VIDAL, Rafaela Costa. **As Políticas Neoliberais na Educação no Governo Collor (1990-1992)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

The educational policies foreseen for the Collor Government after economic opening allow us to understand education and its relationship with the economy and the role of the State. These policies have a perspective and an objective: training qualified labor. This objective seeks its effectiveness through a productivist vision of education called by The *theory of human capital* developed by Theodore W. Schultz in the work “The Economic Value of Education” (1973) and we will analyze how this theory is present in the main political programs for the Collor Government education area: *National Literacy and Citizenship Program - PNAC (1990)*, *Collor Government Sectorial Action Program in the Education Area (1991/1995)* and *Brazil: A National Reconstruction Project (1991)*.

Keywords: Education; Neoliberalism; Educational Policies; Human Capital Theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HERANÇA MILITAR, CONSTITUIÇÃO E ELEIÇÕES DIRETAS: A TRAJETÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL	20
2.1 Da transição democrática à constituição de 1988	20
1.2 A constituição de 1988 e a questão da educação	27
1.3 Governo Collor: da posse ao <i>impeachment</i>	32
2 EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR	44
2.1 O caráter neoliberal das políticas educacionais no governo Collor	44
2.2 A relação entre neoliberalismo e teoria do capital humano	62
3 PROJETOS EDUCACIONAIS DO GOVERNO COLLOR: A TEORIA E A PRÁTICA	79
3.1 Análise dos projetos educacionais do governo Collor: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), programa setorial de ação do governo Collor na área da educação e Brasil: um projeto de reconstrução nacional	79
3.2 O contraponto: a política educacional da gestão Erundina em São Paulo - SP	92
3.3 A teoria do capital humano hoje	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

Em meio ao cenário de crise econômica e financeira em que a América Latina estava inserida nos anos 1990, o Brasil se encontrava em uma crise caracterizada pelo aumento acelerado da inflação, da dívida pública, do desemprego e do esgotamento do papel do Estado. A década anterior serviu de prólogo para o cenário de distanciamento das classes sociais e, simultaneamente, o aumento de suas diferenças. A desigualdade social tornou-se mais visível conforme se aumentava a abertura econômica e se aproximava as influências políticas de órgãos internacionais às da latino-americanas em larga escala, na qual o Brasil estava incluído (MIRANDA, 1997).

Neste período, as políticas neoliberais começaram a ser ensaiadas, se apresentaram e atuaram como solução para a crise emergente por meio da contratação de empréstimos financeiros, que, conseqüentemente, se abraçavam à altos juros e lucros, conforme interessava ao órgão internacional de influência político-econômica principal: os Estados Unidos, o credor. O Brasil passou então a contribuir com esta lógica, chamada por Miranda (1997, p. 38) de *globalização dos mercados capitalistas* e dos centros políticos e econômicos hegemônicos (Banco Mundial, Banco Interamericano, agências da ONU, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Diante da crise emergente instalaram-se reformas neoliberais como solução burguesa para a economia débil. E, politicamente, conforme David Maciel (2012, p. 98), “mesmo considerando a presença de medidas e determinadas políticas de cunho neoliberal nos governos Figueiredo (1979-1985) e Sarney (1985-1990), consideramos que a implantação do projeto neoliberal no Brasil, como elemento condutor da ação governamental em todas as suas esferas, inicia-se no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992)”.

Este trabalho tem como objeto a crítica à teoria do capital humano presente nas políticas neoliberais do Governo Collor. Esta teoria caracteriza as políticas educacionais do governo, assim como seus demais planos de ação para a área da educação. Serão compreendidas a partir dos seguintes projetos educacionais: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), de setembro de 1990; Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995), de dezembro de 1990; e Brasil: um projeto de reconstrução nacional, de fevereiro de 1991. Tais projetos encontram-se disponíveis digitalmente. O “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” encontra-se disponível na biblioteca digital do Governo Federal, “Portal Domínio Público”. O “Programa

Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995)” pode ser localizado na biblioteca virtual sem fins lucrativos “*Internet Archive*”, porém, o arquivo encontra-se vazio. Foi solicitado ao Ministério da Educação e Cultura por meio do protocolo nº 3556040, finalizado em 2 de outubro de 2018, no qual não houve resposta sobre o programa, apenas que, o que poderiam disponibilizar, seria o discurso do ex-Presidente Fernando Collor no lançamento do Programa requerido. Antes do fechamento deste protocolo de solicitação de arquivo, a própria instituição do MEC foi visitada pela autora e o programa foi solicitado, pessoalmente, em setembro de 2018. A indicaram um telefone para realizar o pedido formal do documento. No ambiente interno do Ministério, havia um telefone público e dentro da própria instituição se foi solicitado o documento, e desta ligação, após um extensivo questionário sobre a finalidade do mesmo, solicitaram-na o endereço do correio eletrônico para o envio do mesmo e o pedido para o Programa em questão, iniciado no dia 21 de setembro de 2018, foi finalizado por e-mail com o envio do discurso de lançamento do programa, não o programa em si. O projeto “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”, está disponível em duas edições: a de 2008, presente na biblioteca digital do Senado Federal, e a de 1991, disponível no catálogo de publicações oficiais na biblioteca da Presidência da República no Portal do Governo Brasileiro, sendo esta última a utilizada para o trabalho.

O documento disponibilizado pelo MEC, o discurso de pronunciamento no Palácio do Planalto, do dia 28 de dezembro de 1990, durante solenidade do lançamento do Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995), foi útil para compreensão da visão política perante o setor educacional. Outro documento de relevância para a pesquisa é o “Em Aberto”, um órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), destinado à veiculação de questões do início dos anos 1990 relativos à educação brasileira. Utilizamos a edição de nº 50/51, referente ao período de abril a setembro de 1992.

De destaque em análise teórica dos programas estudados, contamos com as contribuições da tese de doutorado, de 1996, de Dinair Leal da Hora, “A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1984-1994)”, também utilizado por abranger e trabalhar sistematicamente o contexto e as crises dos programas citados.

O referencial teórico desta pesquisa sustentou-se na perspectiva crítico-dialética das relações de produção e das dimensões políticas, econômicas, sociais e ideológicas. Ao optarmos por abordar uma análise crítica da história política do Brasil a partir da Constituição de 1988, revela-se mais que determinados referenciais teóricos, observa-se a perspectiva social da classe dominante, que possui um domínio não inato, quando analisado criticamente.

Ele é historicamente constituído e revela mais sobre a miséria do que sobre a riqueza do país. De acordo com esse referencial, alguns autores contribuíram conceitualmente para a pesquisa analítica dos projetos educacionais do Governo Collor. As contribuições de Demerval Saviani, Walter Garcia e Sofia Vieira foram fundamentais à crítica. De Saviani, incorporamos seu conceito de políticas neoliberais e sua lógica social. Com Walter Garcia, incorporou-se os conceitos acerca do modelo político educacional do Governo Collor, e com Sofia Vieira os conceitos de “gestão educativa” e da produção e teoria política educacional das ações governamentais, desde Sarney à Collor. Os autores listados analisaram sistematicamente não apenas as políticas educacionais do período Collor, mas também suas estratégias de ação, conjuntura política, econômica e social, e o caráter contraditório desses interesses políticos em relação à sua teoria e prática.

Para falar sobre a teoria do capital humano, os estudos se referem fundamentalmente em Theodore Schultz. A estrutura conceitual e teórica de sua produção foi incorporada, devido o mesmo ser o formulador da teoria, e esta, o objeto central do trabalho. Observou-se em Schultz o estudo do valor econômico da educação e foram incorporadas suas teorias de produtividade geradas pelo fator humano e a necessidade em se analisar este segmento social após a Segunda Grande Guerra. Este trabalho também contou como referência teórica de Gaudêncio Frigotto (1993, 2003), o qual absorvemos discussões críticas à teoria do capital humano e foram incorporadas as formulações relativas à concepção de trabalho humano no contexto capitalista. De Marília Gouvêa de Miranda (1997), absorvemos seus estudos acerca da teoria do capital humano na América Latina.

É analisado por Frigotto (2003, p. 60), que, com esta teoria presente na educação, se configuram novas divisões, conteúdos, quantidades, qualidades, qualificações e demandas de trabalho, que por sua vez, levaram à perda de liberdade, relações de exclusão social, sofrimento, desemprego estrutural e subempregos. O Brasil, atingido pelo aumento desses problemas no período de transição democrática, precisou se proteger conforme convinha ao mercado financeiro: entregar-se à influência de organismos internacionais. Sob a égide do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, majoritariamente, a política brasileira posicionou-se de forma a aniquilar o crescente poder dos movimentos sociais, sindicais e estudantis para controlar o capital, com a parva lógica de solucionar problemas neoliberais com mais neoliberalismo. É sob a compreensão deste quadro que buscamos apreender as políticas do governo de Fernando Collor de Mello e as relações de poder entre Capital, Educação e Trabalho, que entalham a desigualdade social, visto que o caráter contraditório do capitalismo não advém de acontecimentos fortuitos, “mas da dominação do capital e

exploração do trabalho” (FRIGOTTO, 2003, p. 64), desta forma, evidencia-se o método dialético da pesquisa. A fim de melhor direcionamento do objeto na pesquisa, objetivamos suprimir a naturalidade dos fenômenos cotidianos e externalizar as relações reais dos indivíduos como agentes do movimento histórico, conforme Marx e Engels,

Ela [a história] não tem necessidade, como na concepção idealista de história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na 'autoconsciência' ou sua transformação em 'fantasma', 'espectro', 'visões' etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [realen] de onde provêm essas enganações idealistas (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Acerca do novo paradigma do conhecimento da América Latina e a formulação de suas políticas educacionais a partir dos anos 1980, conforme sugestões e influências de órgãos internacionais. Em consonância ao “novo paradigma do conhecimento na América Latina” incorporado por Miranda (1997), utilizamos as produções de Luiz Carlos de Freitas (2012) e suas reflexões teórico-políticas relativas aos reformadores empresariais da educação, estes incorporados ao método para análise da situação educacional brasileira em relação à economia nacional e internacional.

A metodologia de pesquisa adotada foi realizada através de pesquisa documental-bibliográfica, e cada capítulo foi redigido conforme necessidade teórica para compreensão do objeto, sendo que os capítulos iniciais se tratam sobre a contextualização do período em análise e desembocam em formulações da teoria, relativa aos dias atuais. A pesquisa bibliográfica, como algumas já mencionadas, compõem um acervo documental levantado ao longo dos últimos cinco anos pela autora. Ao procurar determinar a política brasileira, inúmeras referências teóricas apresentaram-se em relação ao neoliberalismo, mas de acordo e enfaticamente ao período trabalhado, destacamos as obras de José Paulo Netto (1995), o qual compreenderemos sobre neoliberalismo, de David Maciel (2010, 2011, 2012), especificamente sobre a transição democrática brasileira, e de Danilo Martuscelli (2013) vamos discutir sobre as frações do bloco no poder no Governo Collor até o processo de *impeachment*. Optamos por trabalhar o conceito de neoliberalismo com tais autores por formularem conceitos referentes às dimensões estruturais e conjunturais do Governo Collor e esclarecem características específicas do capitalismo que ela própria busca escamotear. O referencial bibliográfico do conceito de neoliberalismo referente ao caráter das políticas aplicadas no Governo Collor compreende aos fatores específicos que resultaram nas crises

políticas que desencadearam os problemas de governo e o pedido de *impeachment* do ex-Presidente Fernando Collor de Mello.

Este trabalho pode ser de penosa compreensão por conta do contexto intelectual em que foi produzido, onde “muitas alusões consideradas óbvias num certo contexto, podem ser vistas como absolutamente obscuras num contexto diverso” (SAES, 2001, p. 9) e a crítica nada mais faz do que “compor fórmulas a partir de categorias daquilo que existe” (MARX, 1987, p. 22). A dificuldade em se estudar a História do Tempo Presente é devido à possibilidade do diálogo historiográfico com outras áreas do conhecimento, “por se entender que, desse modo, ela deixaria de ser mero repositório de experiências para constituir-se em campo de reflexão sobre os usos do passado pelo presente” (ROSSATO; CUNHA, 2017, p. 164). Dessa forma, ultrapassamos as fronteiras tradicionais das disciplinas. “A história do tempo presente, mais do que qualquer outra, é por natureza uma história inacabada: uma história em constante movimento, refletindo as comoções que se desenrolam diante de nós e sendo, portanto, objeto de uma renovação sem fim” (BÉDARIDA, 1996, p. 229).

Tratamos a teoria do capital humano fundamentalmente na sua condição e necessidade histórica, tanto do ponto de vista do capital quanto do ponto de vista crítico, e de que forma ela se faz presente nos programas em questão e suas influências, objetivos e resultados (o que se espera, o que se alcançou e o que esta teoria acarretou para a educação brasileira).

A partir do levantamento historiográfico sobre o tema, pôde-se constatar que a produção acadêmica a respeito do mesmo é abundante, porém, não enfaticamente sobre o período Collor, que é quando se pretende implantar a teoria como ferramenta para manutenção da hegemonia burguesa interna e externa. A bibliografia utilizada é textual e uma parte encontra-se disponível digitalmente. As obras obtidas para a pesquisa variam desde a origem dos primeiros estudos sobre a teoria em 1953, aplicação no campo educacional (por meio de programas educacionais com uma concepção tecnicista de ensino) até a concepção de educação no desenvolvimento de cada indivíduo que entende tornar-se “empresa” ao acumular o capital humano no tempo presente. A metodologia nos é apresentada como uma ferramenta que perfura o solo meramente descritivo das relações de poder a nos fazer investigar o processo histórico dessas relações. Sendo assim, nos é evidenciado também uma dificuldade teórica da exposição crítica, dificuldades estas advindas seja:

da apropriação teórica das palavras e expressões presentes na linguagem cotidiana [...]; seja as procedentes da natureza do discurso teórico – incumbido-nos distinguir conceitos teóricos e conceitos concretos, isto é, conceitos atinentes a objetos abstrato-formais, sem existência na realidade (por exemplo, o conceito de meios de produção), e conceitos alusivos à singularidade de objetos concretos, referentes às determinações de existência de tais objetos (por exemplo, o conceito de formação social capitalista) –; seja as derivadas do procedimento através do qual o objeto é tratado: o método; seja, enfim, as oriundas da novidade revolucionária da teoria, que ocorre quando uma teoria rompe moldes da ideologia teórica dominante (ALTHUSSER, [1967?] apud MARTUSCELLI, 2013, p. 3).

Enquanto produtores de conhecimento, o historiador deve atentar-se não apenas ao contexto histórico investigado, mas também as condições e necessidades da produção do mesmo. Ao examinarmos a educação brasileira, devemos compreender seu papel para a sociedade capitalista. Este exame impõe um objetivo para o produto final do ensino, a ser considerado este produto pelos estudiosos da teoria do capital humano como a solução para os problemas da sociedade. A educação, do ponto de vista crítico-teórico, não deve ser compreendida como mero repositório de ideias e propagadora de toda desigualdade social (SILVA, E., 2010), muito menos responsável pela mesma.

Para o historiador crítico, a educação não está isolada do meio que a compõe, não é mera causadora e responsável pelas crises no sistema, mas precisamente, é o resultado dos efeitos excludentes do capitalismo. A acumulação sistemática de capital é o cerne da crítica, pois é fundamental que compreendamos as motivações que, ao se declarar prósperas, na realidade são propagadoras da miséria.

Em nosso trabalho nos aplicamos em compreender o quadro de crise do trabalho humano a partir das políticas educacionais do Governo Collor e as relações de poder presentes na educação e na economia. Para isso, no primeiro capítulo, intitulado “Herança militar, Constituição e Eleições diretas: a trajetória política da educação neoliberal no Brasil”, nos dedicamos a traçar a transição democrática ocorrida após Ditadura Militar, suas permanências e mudanças e a formação do terreno de atuação neoliberal na política brasileira, a partir da Constituição de 1988. A formação da Assembleia Nacional Constituinte é um cenário específico de exercício político, capaz de nos revelar as condições sócio-históricas das políticas educacionais e sua trajetória nos dias atuais. O primeiro capítulo se divide em três subcapítulos, os quais se intitulam “Da transição democrática à Constituição de 1988”, “A Constituição de 1988 e a questão da educação” e “Governo Collor: da posse ao *impeachment*”. Neste último, buscamos expor a trajetória política do ex-Presidente Fernando Collor de Mello, desde sua campanha eleitoral e seus reflexos no eleitorado, juntamente com

o apoio da mídia e das frações burguesas, até seu pedido de renúncia após exposição do escândalo de corrupção, que tanto proferiu combater em seus discursos anteriores.

No capítulo seguinte, “Educação no Governo Collor: neoliberalismo e teoria do capital humano”, apresentamos o interior da semente plantada na educação. Este interior se refere ao caráter das políticas neoliberais na educação (sendo este, título do subcapítulo 2.1.), no qual propomos apontar os parâmetros educacionais, sua aplicabilidade e seus resultados. No segundo subcapítulo, intitulado “A relação entre neoliberalismo e educação”, apontamos sobre a interferência dessas políticas para o processo de emancipação do indivíduo e sobre como o caráter neoliberal destas políticas não regula apenas a educação, mas também as relações humanas.

Por último, o capítulo fulcral, intitulado “Projetos educacionais do Governo Collor: a teoria e a prática”. Este capítulo, além de fazer uma análise dos projetos educacionais do Governo Collor (sendo este, título do subcapítulo 3.1.), propõe-se a argumentar acerca da falácia da modernidade neoliberal e a incapacidade do Estado em executar tal argumento. No subcapítulo 3.2, propõe-se realizar um contraponto entre as políticas propostas de Fernando Collor com as políticas de Luiza Erundina em sua gestão na cidade de São Paulo, no mesmo período como demonstração de que a teoria do capital humano não era universal, houveram contrapontos que são importantes destacar como obstáculos desses avanços neoliberais. E por fim, o subcapítulo “A teoria do capital humano hoje” expõe esta teoria nos dias atuais e de que forma ela se manifesta, além de nos dedicarmos em compreender o desenlace da teoria com o crescimento pessoal do aluno e futuro trabalhador, que passa a ver em suas mãos a desvalorização contínua de *seu capital*, como é denominada sua força de trabalho.

2 HERANÇA MILITAR, CONSTITUIÇÃO E ELEIÇÕES DIRETAS: A TRAJETÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

Este trabalho dedica-se ao estudo das políticas educacionais do governo Collor (1990-1992) sob a perspectiva crítica da concepção neoliberal de seus programas onde a abertura econômica, promovida no período, nos permite uma compreensão da educação e sua relação com a economia e o papel do Estado. Essa concepção neoliberal se fará presente através da teoria do capital humano, uma teoria que consiste em uma visão produtivista da educação, voltada para a cooperação técnica e que tem como principal proposta tornar a gerência das unidades escolares terceirizadas e autônomas, a partir de financiamentos com órgãos privados. De acordo com Miranda (1997), esta teoria possui um aspecto utilitarista sobre a educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto capital, a reduzir o ser humano a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado.

Porém, este viés educacional não é implementado no governo Collor por acaso, tampouco explícito ou efetivamente executado, houve um processo histórico que culminou em sua aplicação. A conjuntura política brasileira desde a Ditadura Militar e a formação da Constituição é fundamental para compreensão do contexto histórico, que sem eles, não se defere o governo de Fernando Collor de Mello, tampouco suas políticas públicas para a educação e seus objetivos.

O bloco no poder¹ presente durante a crise conjuntural a partir dos anos 1980/90 será compreendido durante a chamada *transição democrática*; por conseguinte, a Constituição e a sua Assembleia Constituinte, o processo das políticas educacionais durante o Governo Collor, bem como sua eleição, e a primeira direta após a Ditadura Militar Brasileira.

2.1 Da transição democrática à constituição de 1988

A exposição do processo de transição da institucionalidade autoritária da *autocracia burguesa* (FERNANDES, 1975) para uma institucionalidade democrático-liberal no Brasil, será baseada fundamentalmente em David Maciel (2010, 2011, 2012). A *transição democrática*, como foi chamada a mudança histórica ocorrida entre os anos de 1974 a 1990, foi, conforme Gramsci, o resultado de “passivização”, a configurar uma espécie de “dialética

¹ Ver *Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica* (PINTO; BALANCO, 2014).

mutitada” ao se tratar da mudança de uma forma de Estado burguês para outro (GRAMSCI, 2002, p. 317). Essa paulatina mudança se deu a partir de 1974 nos marcos da institucionalidade autoritária, criada entre os anos de 1964 a 1974, a qual “aboliu a institucionalidade democrática herdada no período populista (1945-1964) e atribuiu às Forças Armadas a condição de grupo dirigente do bloco de poder” (MACIEL, D., 2012, p. 49).

Para melhor compreensão do processo de substituição da institucionalidade autoritária pela democrática, é preciso compreender os processos denominados por David Maciel como “primeira transição” e “segunda transição”.

Conforme David Maciel (2010), Florestan Fernandes nos revela o conteúdo autocrático da chamada “primeira transição”. A “primeira transição” se configura desde meados da Ditadura Militar até a Nova República, um período que se destaca pelas contradições entre a sociedade civil nas relações do Estado contra o bloco no poder, a se ampliar e diversificar os canais de interlocução entre as classes dominantes e o Estado na relação entre representantes políticos no interior da sociedade política. Segundo o autor, o Estado neste período combinava elementos fascistas, oligárquicos e democráticos, ao mesmo tempo, no interior da autocracia burguesa, que formava um caráter *sincrético*.

O Estado autocrático burguês no Brasil é, como citado e conceituado por Florestan Fernandes, *sincrético*, pois possui aspectos *democráticos* e *pluralistas*, ao mesmo tempo que expressa uma oligarquia *paternalista* e *tradicional*. Em suma, *autoritário* e *moderno*. “Vários outros aspectos traem a existência de formas de coação, de repressão e de opressão ou de institucionalização da violência e do terror, que são indisfarçavelmente fascistas” (FERNANDES, 1987, p. 350 apud MACIEL, D., 2009, p. 94). Segundo David Maciel (2012, p. 50), “No contexto da institucionalidade política autoritária, o *cesarismo militar* emerge como característica central, qualificando a autocracia burguesa em sua faceta mais exclusivista, autorreferente e aparelhada para defender e expandir a dominação burguesa no Brasil.”

Com o auxílio do cesarismo militar adicionado do AI-5 em 1968 e a posse de Médici no ano seguinte, a institucionalidade autoritária-burguesa encontra solo para fincar suas raízes. Dessa forma, se fortalece a hierarquia militar e a repressão, fundamentados ideologicamente na Doutrina de Segurança Nacional. A partir de 1974 inicia-se o chamado processo de “distensão”, esse processo se tratava estrategicamente de transferir “atribuições de defesa e salvaguarda da ordem social e do Estado para outras instâncias da sociedade política, além do Executivo Federal” (MACIEL, D., 2012, p. 51-52).

A crise do padrão de acumulação capitalista dependente-associado, aliada ao colapso da tentativa governamental de viabilizar outro padrão de acumulação por meio do II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), acirrou as contradições entre Estado e bloco no poder. O caráter socialmente desagregador e excludente do padrão de acumulação capitalista vigente determinava que o descontentamento político das classes subalternas fosse canalizado para a esfera de representação política reativada, através do crescimento do voto oposicionista nas grandes cidades, como nas eleições de 1974 e 1976, o que amplificava a legitimidade política do partido da oposição institucional, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (MACIEL, D., 2012, p. 52).

Na esteira deste processo, emerge um movimento declaradamente “antiautocrático”, já que o bloco no poder não representava politicamente a classe trabalhadora no seguir dos protestos populares. O MDB (Movimento Democrático Brasileiro), como partido institucional, encaminhava as “demandas populares para uma arena de disputa política devidamente domesticada e imunizada diante de seus interesses” (MACIEL, D., 2012, p. 53), a fragmentar e enfraquecer a luta popular de oposição.

A crise econômica e conjuntural do início dos anos 1980 marcam o fim da primeira transição. Conforme David Maciel (2012, p.56):

O fortalecimento da capacidade dirigente do campo de interlocução liberal nesta etapa foi efeito do próprio processo de ampliação e pluralização da esfera de representação política, ocorrido na etapa anterior, pois este se espalhava por diversas instâncias, como os governos estaduais diretamente eleitos, o Congresso e os partidos institucionais

Já a “segunda transição”, que é a efetivação da transição da institucionalidade autoritária pela democrático-liberal, é marcada pelo Governo Sarney até a posse de Fernando Collor e corresponde aos anos 1985 a 1990. Como aponta David Maciel (2012, p. 61), na segunda transição houve uma continuidade da primeira, em que foram perpetuados e herdados grande parte de seus problemas. Esta fase é iniciada com a vitória de Tancredo Neves (PMDB) contra Paulo Maluf (PDS), na última eleição indireta brasileira. De acordo com o autor, com as contradições geradas pela crise no padrão capitalista de acumulação, Tancredo Neves apresentava uma postura autocrática alimentada por diversos segmentos do bloco no poder (representada pelo PMDB e pelo PFL) e com a expectativa de “mudança de institucionalidade” executada pelo próprio Estado autocrático-burguês, “ou seja, as mudanças democráticas seriam implementadas dentro das possibilidades previstas pela própria institucionalidade autoritária, e não à sua revelia.” O trâmite da conversão institucional foi, desta forma, adiado para um momento mais propício politicamente que atendesse aos interesses do bloco no poder, e esse momento seria a formação da Constituinte de 1988.

Um fator expressivo para compreensão do cenário político foi o desaparecimento de Tancredo Neves, o que promoveu uma mudança relativa no equilíbrio entre as forças políticas. Houve um fortalecimento do campo conservador, e seu vice, José Sarney, consolidava sua ascensão à presidência colocando-se como o executor de seu programa político onde contava com a tutela militar como primeiro passo para a unificação desse campo conservador no governo (MACIEL, D., 2012, p. 79). Nos deparamos aqui com uma tentativa de manutenção da supremacia da esfera de representação burocrática sobre a esfera da representação política e outras heranças da Ditadura que perduraram durante o seu mandato. Segundo David Maciel (2012, p. 91) a “[...] orientação era frontalmente contrária à perspectiva de diversos setores sociais e forças políticas, inclusive componentes do governo da Aliança Democrática, que pretendiam o fim da institucionalidade autoritária, e não sua terceira reforma.”

A herança da Ditadura Militar no Governo Sarney criou a condição de substituição da institucionalidade autoritária pela democrática, pois mesmo que a autocracia burguesa apresentasse decadência, havia uma autonomia política por parte dos militares diante do conjunto da sociedade política, a afirmar sua postura de aparato de repressão e de controle de informação na supremacia do Legislativo e do Judiciário. As eleições indiretas de 1985 marcam o fim de um período ditatorial e representam o ensaio de uma democracia para o Brasil. Resguardados pela constituição de 1967, instaura-se a Nova República presidida por José Sarney (PMDB), em um cenário que demandava por soluções aos altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos. Segundo o livro “Realizações do Ministério da Educação dos períodos de 85 a 90”, os problemas educacionais brasileiros da época remetem aos dos anos 1960 “quando as instituições de ensino, particularmente as universidades, foram alvos de questionamentos relacionados com suas finalidades essenciais, com as suas funções na moderna sociedade industrial e com o seu papel no processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1990a, p. 25). O documento ainda cita problemas que decorreram até a década seguinte, onde foi criada nos anos 1970 o Concurso Vestibular, que culminou em uma ascensão de indivíduos diplomados, mas não com resultados efetivos de capacitação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1990a, p. 18). Contabilizam ainda os problemas no ensino fundamental, tais como a má distribuição de serviços educacionais para a população de todos os grupos etários, principalmente entre jovens e adultos, que não tiveram oportunidade, em tempo próprio, de ter acesso à escola regular, marginalizados pelo sistema de ensino (BRASIL, 1990a, p. 13). Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, passou a se

exigir uma participação do governo e da própria sociedade no que se refere à erradicação dos problemas estruturais. De acordo com o documento do próprio MEC:

A participação da sociedade na discussão dos problemas educacionais vem sendo exercitada no desenvolvimento dos trabalhos da Comissão pela adoção de uma metodologia que prevê a realização de reuniões localizadas em cada uma das macroregiões brasileiras, ampliando a possibilidade de percepção dos desafios na sua dimensão local (BRASIL, 1990a, p. 22).

Como almejado, a conversão institucional de *autoritária* para *democrática*, que havia sido adiada, chega ao momento de sua formalização. Neste momento,

o campo conservador liderado pelo governo, pelo “Centrão” e pelas entidades empresariais conseguiu assumir a direção política dos trabalhos constituintes, anulando ou mutilando diversas das propostas mais avançadas de democratização, de estabelecimento de direitos sociais e de reforma na estrutura do país, promovendo uma reedição do pacto conservador (MACIEL, D., 2012, p. 297).

A institucionalidade autoritária foi mantida e preservada na institucionalidade democrática-liberal que se configurou. Seu caráter *sincrético* também foi mantido e políticas tradicionais como as oligarquias, corporativismo e patrimonialismo, formaram práticas elementares para o domínio burguês e sua manutenção (MACIEL, D., 2012, p. 297). Com a promulgação da Constituinte, Maciel afirma que os partidos de oposição se fortaleceram e a esquerda pôde avançar, a representar o enfraquecimento do cesarismo em vigor.

Neste momento, também são adotadas políticas econômicas de caráter neoliberal, o que promoveu uma piora na crise econômica já aguçada pelos conflitos sociais, e desta forma, intensificaram-se os movimentos grevistas. “A adoção de políticas econômicas de conteúdo monetarista e neoliberal” (MACIEL, D., 2012, p. 298) passaram a constituir os demais setores políticos e sociais, o que fez com que o Governo Sarney padecesse em crises, greves e manifestações populares, como ele mesmo declarou ao Congresso Nacional em 1990. Porém, o governo de José Sarney não pode ser considerado como neoliberal. Segundo Silveira (2009, p. 80) “Ele cumpriu relevante papel em termos da reabertura política e teve, na seara econômica, uma atuação desastrosa e incoerente, procurando revitalizar elementos do desenvolvimentismo da ditadura num ambiente interno e externo completamente novo.”

Cada vez mais que a autocracia burguesa se reforçava e tentava bloquear o avanço antiautocrático popular, se formava e se fortalecia uma nova hegemonia burguesa, a neoliberal. O resultado das eleições presidenciais de 1989 evidenciam as consequências da institucionalidade autocrática de Estado burguês no Brasil e o fim da segunda transição (MACIEL, D., 2012, p. 61).

A transição preservou a autocracia burguesa, porém, apesar das reminiscências ditatoriais, houveram mudanças substanciais, as quais podem ser observadas na Nova Constituição, especialmente para a educação, em uma tentativa da mesma de tornar-se democrática e universal. As propostas que iam de encontro às da Constituição e do seu propósito democrático-popular, serão melhor entendidas sob a gestão de Luiza Erundina no estado de São Paulo, em 1989, o qual veremos mais detalhadamente no terceiro capítulo e que servirá como contraponto aos programas neoliberais do Governo Collor.

Para compreendermos o sistema econômico ao qual a teoria para estudo pertence e compõe o contexto em enfoque, nos debruçaremos em Martuscelli (2013). O *capitalismo neoliberal* pode ser explicado tanto em uma dimensão estrutural quanto conjuntural:

Isso quer dizer que, nas formações sociais capitalistas, o modo de produção dominante [...] é constituído por: uma *estrutura econômica*, fundada na apropriação de trabalho excedente, sob a forma de mais-valia, e no emprego de trabalho livre no processo de trabalho; e uma *estrutura política*, que se estabelece por meio do caráter universalista de suas instituições (aberta a todos indivíduos, independentemente da classe social de origem) e do direito igualitário (que dissimula a desigualdade existente no terreno econômico) [...]. Já o termo *neoliberal* designa o conteúdo da política de Estado e a ideologia particular predominantes em determinada fase do processo de reprodução ampliada do capital. Alude, pois, a uma dimensão de ordem conjuntural e duradoura, na qual as medidas de redução dos custos da reprodução da força de trabalho e dos direitos sociais, de privatização de empresas e serviços estatais e de abertura econômica (comercial e financeira) tornam-se hegemônicos no processo de implementação da política estatal. Do ponto de vista da análise das classes sociais, isso significa que a política estatal, sob *neoliberalismo*, promove a *ofensiva política* das classes dominantes sobre as classes dominadas [...]. (MARTUSCELLI, 2013, p. 19-20).

O caráter intervencionista do Estado brasileiro mostrou-se presente pelo século XX e emergiu consolidadamente após os anos 1980 a perpetuar por décadas seguintes. Desde o Governo Vargas, munidos de autarquias, o Estado se apresenta fortalecido no âmbito econômico, assim como presente na Constituição de 1946 e exteriorizado por meio de monopólios industriais. A Constituição de 1967 legitimava as atividades privadas na economia e justificava essas ações conforme escassez do próprio Estado. A Constituição de 1988 é fundamentalmente originada na livre iniciativa e na livre concorrência, onde “a livre iniciativa não obsta a intervenção do Estado, permitindo-se a exploração direta da atividade econômica, quando presentes motivos de segurança nacional e relevantes interesses coletivos” (LUIZÃO, 2013, p. 155).

Para falarmos da lógica constitutiva da Constituição de 1988, é preciso entendermos sua lógica contraditória de atuação. Ao mesmo tempo em que ela se apresenta como prestadora magma de serviços sociais, sua política liberal se apresentou supressora e oposta à

garantia desses serviços. É defendido por Zeno Simm (2004, p. 16) que o paradoxo da Constituição de 1988 foi ela firmar o compromisso de que seria a protetora social em uma época atrasada e antissocial, alheia à um Estado Social que já se apresentava em crises por onde havia sido implantado. Trata-se do “ônus da nossa redemocratização tardia” (PASSOS, 2007, p. 8-9 apud LUIZÃO, 2013, p. 157), por que o Estado se propôs no final dos anos 1980 a reproduzir experiências de seus países influenciadores no germe de seu crescimento econômico, pelos anos de 1960 e 1970. Essa *redemocratização* é o elemento contraditório que nos conduz a compreender a ambiguidade sistêmica da atual Constituição.

Essas ambiguidades promoveram debates dentre os próprios representantes do liberalismo internacional, pois se apresentava uma frágil segurança jurídica e dificuldades em executar a governabilidade nos países em que se buscava sua aplicação, além de gerar conflitos sociais e inibição de investimentos. A sua representação democrática, que privilegia um ideologismo ante um pragmatismo, acarreta em contradições que desfiguram seus próprios ideais. Ela apresenta um forte discurso individualista, e apesar disso, se anula com o forte intervencionismo, evidente na regulação entre *capital* e *trabalho*. A ideia de uma nova Constituição foi sugerida por um viés utópico. Segundo a Constituição de 1988, a realidade poderia ser alterada conforme ensejos contidos em suas disposições, a se apresentar *paternalista* por não considerar que a população seja capaz de discutir e encontrar soluções para os próprios problemas e de acordo com sua realidade e necessidades, e *assistencialista* “porque promete por generosidade, demagogia ou utopia, o que não pode concretizar, gerando na sociedade uma ilusão perversa” (LUIZÃO, 2013, p. 166) onde a população, mesmo que pobremente contribuindo, não recebe essencialmente os serviços que deveriam ser prestados.

A Assembleia Constituinte para elaboração da nova Constituição foi formada conforme as orientações já preestabelecidas por Tancredo Neves e conforme sugestões de investidores internacionais. Foi composto inicialmente pela criação de um Congresso Constituinte, conferindo aos parlamentares eleitos funções constituintes, ao invés de uma Assembleia Constituinte eleita exclusivamente para este fim. Ainda em 1985, foi formada uma Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, composta por juristas, intelectuais, representantes de entidades corporativas, empresários e políticos. Dentre os constituintes, haviam também os ligados à oposição democrática, mas a maioria era composta por apoiadores dos governos militares (FERREIRA, 1989, p. 19-21).

Segundo Backes (2008), em 1987 a Câmara de Deputados e o Senado Federal constituíram a assembleia para debater e integralizar a sétima Carta Magna brasileira. A Mesa Diretora da Assembleia Constituinte era composta por Ulysses Guimarães (PMDB-SP) na

presidência e por dois vice-presidentes: o primeiro, Mauro Benevides (PMDB-CE) e o segundo, Jorge Arbage (PDS-PA). Os membros do secretariado eram três, sendo o Primeiro, Segundo e Terceiro Secretário, respectivamente: Marcelo Cordeiro (PMDB-BA), Mário Maia (PDT-AC) e Arnaldo Ferreira de Sá (PTB-SP) (BACKES, 2008, p. 26). Em julho de 1988, o presidente da república José Sarney critica a formação da assembleia e a Constituição em andamento, que já caminhava diferente das orientações conservadoras de Tancredo Neves, considerando-a como inadequada e alegando que a mesma tornaria o Brasil um país *ingovernável*. Ulysses Guimarães enquanto presidente da ANC (Assembleia Nacional Constituinte) pronunciou-se um dia após as alegações de Sarney, em transmissão ao vivo via rede nacional de televisão:

Sras. e Srs. Constituintes, a Constituição, com as correções que faremos, será a guardiã da governabilidade. (Muito bem! Palmas prolongadas) A governabilidade está no social. A fome, a miséria, a doença inassistida são ingovernáveis. [...] Repito, será a Constituição cidadã. Porque recuperará como cidadãos milhões de brasileiros. (BRASIL, [201?]).

Conforme o “Jornal da Constituinte” da primeira semana do mês de agosto de 1988, a Assembleia Nacional Constituinte aprovou, com 13 votos contrários, 55 abstenções e 403 votos a favor, a nova Constituição. A Constituição tinha o propósito de ser uma “Constituição Cidadã”, como nas palavras o próprio presidente da ANC, o que permitiu a participação do crescente movimento sindical oriundo dos anos 1970, e que compôs de representatividade na ANC. A equidade buscava-se encontrar presente também no peso dos votos independente do cargo ocupado pelos constituintes, nos quais as decisões foram tomadas unicameralmente (votos de mesmo valor). (JORNAL DA CONSTITUINTE, 1988, p. 3).

A participação popular marcou o desenvolvimento da Constituinte desde o princípio. Entidades da sociedade civil de todo o país haviam começado a organizar-se já durante a tramitação da emenda constitucional que convocava a Assembléia, em 1985. Uma das organizações mais atuantes foi o Plenário, ou Comitê Pró-Participação Popular na Constituinte, que acompanhou o trabalho de elaboração da Constituição em todas as suas fases (JORNAL DA CONSTITUINTE, 1988, p. 3).

1.2 A constituição de 1988 e a questão da educação

A formação da Constituição Cidadã já se apresentava fazendo mudanças internas após a participação das mulheres no Congresso. Questões raciais, regionais e trabalhistas provocaram polêmicas e discussões que abalaram as estruturas tradicionais. O tradicionalismo que nos referimos é na ordem do direito de expressão. A voz do povo aumentava seu alcance

cada vez mais para ser ouvida e desde 1985 temos a formação do “Comitê Pró-Participação Popular na Constituinte”. Através de propostas advindas de movimentos populares, foi-se regimentado e aprovado um “programa mínimo”, apresentado à candidatos de diversos partidos. Oito candidatos que receberam o programa aderiram à causa e formavam, dentro do Congresso, a Coordenação do Comitê. “Eles têm como tarefa [...] envolver a população nas discussões da Constituinte, tentando fazer pressão em favor dos interesses populares (BOCA DE TRAMBONE, 1987).

Na Assembleia Nacional Constituinte, antigos parlamentares mantiveram suas vozes respeitadas diante da tribuna, mas a representação política no Parlamento começava a ouvir vozes que há muito se ignorava. A voz feminina “negra e favelada”, como pronunciada por Benedita da Silva (PT-RJ) alterou a voz, a cor e a classe dos que se posicionavam diante daquela tribuna. Benedita fazia parte da Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher, participava da Subcomissão dos Negros, População Indígena, Deficientes e Minorias e da Comissão da Ordem Social, aspectos políticos pela primeira vez debatidos.

A voz da educação foi proferida diversas vezes nos gramados da Esplanada. Segundo Pinto (1989, p. 171) o direito à educação é um tema recente nas constituições. O tema da educação foi discutido juntamente com o tema da cultura e do esporte, que formava a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. De acordo com Viana (2013, p. 35) “Os primeiros debates acerca da educação, observou-se a predominância de 3 grandes temas: a necessidade de se ampliar os recursos para a área; o embate entre escola pública e escola privada; e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino.”

Um dos fortes debates que envolviam o tema educação nas reuniões da Subcomissão e no Congresso era envolta de dinheiro, precisamente sobre a verba federal e de que forma ela seria distribuída e destinada e à qual tipo de educação: somente pública ou pública e privada. Conforme Tavares:

[...] desde o início do processo constituinte delineavam-se algumas divergências referentes a definição de educação, os deveres do Estado com o ensino, os critérios de distribuição dos recursos públicos, os princípios de organização da Universidade, dentre outros pontos. Mas a polêmica maior se daria com respeito à utilização dos recursos público exclusivamente para as escolas públicas versus verbas públicas também para o setor privado (TAVARES, 2003: 16).

Viana (2013) expõe que apesar dos constituintes não se declararem contra o ensino privado, discordavam sobre o redirecionamento dos recursos públicos para a manutenção destas instituições, esse ponto por ser percebido na fala do constituinte Sólon Borges Reis

(PTB): “Entendo que o ensino particular é uma necessidade democrática, é da legitimidade democrática e é uma necessidade conjuntural do Brasil, porque nós estamos ainda com muita gente dependendo da escola privada, mas o dinheiro público deve *de fato, ser destinado à escola pública*” (BRASIL, 1987a, p. 145 apud VIANA, 2013, p. 16, grifo da autora).

Não obstante, o Constituinte Álvaro Valle (PL) se posiciona e demonstra o interesse de seus aliados:

Embora não seja propriamente o tema da discussão, Sr. Presidente, mas como já é a terceira referência que se faz, pela terceira vez, eu ouço que os recursos públicos devem ser destinados exclusivamente à escola pública. Para que não passe essa referência como algum pensamento unânime desta Subcomissão, eu gostaria de fazer uma restrição à idéia. *Eu acredito que os recursos públicos devam ser destinados à educação.* (BRASIL, 1987 p. 146 apud VIANA, 2013, p. 36, grifo da autora).

Elaborar uma Constituinte foi exaustivo. Dar voz e ouvi-las não foi tarefa fácil, mas os debates, negociações e conflitos fizeram parte do processo constitucional. Segundo Backes, seria inevitável um intenso confronto de ideias, diante de tantas propostas, propósitos e posicionamentos.

Conforme publicado no “Jornal da Constituinte” de março de 1988, aparentemente acreditava-se que com debates incessantes não se chegava a lugar algum. Os chamados “buracos negro” começaram a ser temidos e considerados empecilhos para o progresso da Constituinte. Essa expressão se referia a um impasse no plenário quando nenhum grupo obtinha pelo menos 280 votos para aprovação de qualquer matéria. O “buraco negro” já havia surgido duas vezes e sugere muitas reflexões até os dias atuais, pois ele se fez presente nas questões cruciais: sobre a propriedade privada e sobre o direito à greve de servidores públicos. Porém, os debates estavam apresentando cada vez mais um efeito contrário, na verdade se apresentavam cada vez mais eficazes, pois as votações estavam, por sua vez, cada vez mais rápidas e foi exatamente o que acelerou o processo. Mesmo com desacordos, a ANC estava disposta a ouvir.

O Regimento Interno da ANC [...] permitiu uma ampla exposição dos parlamentares àquilo que se poderia chamar de “a voz (ou as vozes)” da sociedade civil. Seja nas subcomissões (e de modo esporádico ou variável nas comissões temáticas), seja em um momento estratégico conjugado ao desencadeamento dos trabalhos da comissão de sistematização, ocorreram manifestações intensas e maciças dos “de fora”, com frequência canais ou expositores dos “de baixo”, que impregnaram as disposições constitucionais advogadas pelos constituintes. Assim, estes se desprenderam relativamente do cordão umbilical com o formalismo constitucional, ampliaram sua rede de articulação à variedade dos interesses e valores das classes e diminuíram ou cortaram seus vínculos com a tirania dos “objetivos espúrios”, filtrados pelos partidos da ordem e do governo. Não se atingiu uma “situação ideal”. Porém conquistou-se um ponto de partida para um processo constituinte moderno, de essência democrática e voltado para o futuro almejado pela maioria real.” (FERNANDES, 2014, p. 306).

A Educação é apresentada na Constituição sob a perspectiva política de interesse público, onde todo cidadão brasileiro tem direito à escola pública, e caso não haja vagas, que o Estado supra o papel da família de financiar os estudos em escolas privadas através da concessão de bolsas (BRASIL, 2016 apud RAPOSO, 2005). A educação determinada como um direito social, torna-se obrigação imediata do Estado e o mesmo deve responsabilizar-se pela ascensão da condição humana dos cidadãos resguardados pela carta constitucional brasileira através do ensino.

Conforme o artigo “A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social” de Luciana Camara, a Educação, enquanto direito fundamental, é considerado desta forma por se tratar de algo inerente à existência, à vida para a constituição em formação do cidadão. “Desta forma, os direitos sociais consagrados no preâmbulo da Constituição de 1988 são indissociáveis do princípio da dignidade da pessoa humana” (CAMARA, 2013, p. 13). É necessário que seja considerado o histórico da sociedade em questão e projetar medidas de acordo com ideais de qualidade de vida para que sejam saciadas suas culturais necessidades materiais, que além da própria educação, se referem a outros direitos.

O Artigo 206º do Capítulo III da Constituição refere-se aos princípios básicos para o ensino, a considerar o direito à igualdade de condições para acesso à escola, garantia de uma educação de qualidade, valorização dos profissionais da educação e liberdade no processo de ensino-aprendizagem na relação do aprender, o que permite o *saber* ao cidadão e a sua emancipação, a partir do acesso aos saberes e pelo livre acesso ao conhecimento, sem distinção. O Artigo 208º trata sobre a obrigação do Estado em oferecer educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; universalização do Ensino Médio e acesso especializado à educação para pessoas com deficiência.

Conforme Garcia (2012 apud CAMARA, 2013, p. 16).

o objetivo enfatizado pela inserção da educação na ordem constitucional como um direito fundamental é propiciar o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e construir uma sociedade livre, justa e solidária, com desenvolvimento nacional, com a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais em promoção do bem comum.

O direito à educação passa a ser uma ferramenta da sociedade para reivindicar participação política. As práticas educativas e a constituição do saber propiciam um ambiente redutor de desigualdades sociais e de discriminações, não só na realidade brasileira, mas em consonância com os demais países da humanidade.

A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições “da paz perpétua”: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros (CURY, 2002, p. 1 apud CAMARA, 2013, p. 16).

O tratamento do direito dado à educação exprime um potencial de igualdade que dimensiona outros direitos. O Estado atua garantindo “padrões mínimos de acesso a bens econômicos, sociais e culturais a quem não conseguiu a eles ter acesso por meios próprios” (RAPOSO, 2005, não paginado). Se o sistema lhe oferece liberdade, cabe a ele proporcionar condições básicas para tal. Esta conjuntura pode ser compreendida conforme os parâmetros do Artigo 3º dos Princípios Fundamentais (BRASIL, 2016):

Artigo 3º — Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2016).

Fundamentada como um dos fatores elementares para o desenvolvimento do cidadão, a educação, formulada com esse princípio, revela-se de difícil praticabilidade e insucesso nos resultados, visto que ela, sob a perspectiva neoliberal e tida como uma mercadoria, e que, por sua vez, se torna um privilégio de uma minoria, só se desenvolve onde já há prosperidade. Este projeto educacional de direitos do indivíduo e dos direitos sociais fazem parte do plano democrático que se ensaiava, a revelar a educação uma ideia que permitia a dignidade humana através de uma concepção que possibilitou avistá-los “como parte de um imenso equilíbrio que a todo momento se desfaz e que precisa constantemente ser refeito, numa permanente consulta a uma ética vital” (SCHOLZE, 2009, p. 271). Por meio da educação é possível a busca pela compreensão e posicionamento perante as diversas complexidades e singularidades dos indivíduos, sendo também obrigação do Estado que se estabeleça políticas públicas que promovam a inserção para os diferenciados grupos sociais de acordo com suas necessidades.

A pasta da educação foi de grande importância para o processo constitutivo da democracia brasileira, pois ela, como os direitos individuais, sociais, econômicos, culturais, de equidade, dignidade e cidadania, eram ignorados até a transição do regime ditatorial para o regime democrático de direito.

Sem direitos como educação e saúde, mesmo diante da ausência de constrangimentos, os indivíduos não conseguiram desempenhar plenamente o papel de cidadãos, seja na construção de sua autonomia privada, seja na atuação no espaço público. Não seriam cidadãos livres e iguais na deliberação democrática, uma vez que o prejuízo aos direitos sociais acarreta também prejuízos à construção dos próprios projetos de vida e à participação na deliberação pública (FERREIRA, 2009, p. 17).

Em análise, David Maciel (2012) denuncia o caráter ambíguo da Nova Constituição em decorrência do longo movimento de “passivização” presente tanto na institucionalidade autoritária quanto na recente institucionalidade democrática, pois ela, nada mais é, do que uma institucionalidade autoritária reformada e modificada, de forma que manteve a base “autocrática do Estado burguês no Brasil, mesmo que sob uma forma democrática” (2012, p. 330). Nas palavras do autor:

Sáímos da *ditadura de classe burguesa aberta e rígida*, como no período 1964-1985, e entramos na era da *ditadura de classe burguesa dissimulada*, como no período 1946-1964; porém, não mais com o substrato político do paternalismo e do populismo, mas na tutela militar, do “presidencialismo imperial” e da “democracia restrita” (MACIEL, D., 2012, p. 330).

Uma das modificações na institucionalidade autoritária que culminaram na Constituição de 1988 foram os avanços democráticos e de direitos sociais consolidados e realizados na última reforma institucional de 1985.

1.3 Governo Collor: da posse ao *impeachment*

Os óbices educacionais do governo Sarney estavam e permaneceram desatendidos após as demandas constitucionais e, um ano depois, em 1989, Fernando Collor de Mello (PRN), segundo o “Portal do Governo Brasileiro”, foi eleito no segundo turno com 35.089.998 votos contra os 31.076.364 votos de seu adversário, Luiz Inácio “Lula” da Silva (PT). Collor se ocupou do discurso da inovação e a tornou forte no Parlamento com interesses que deixavam claros seus posicionamentos e como assinala também Rodriguez Neto (1997, p. 89): “com objetivos concretos de reverter muitas das políticas aprovadas pela Constituinte para a área social”.

A campanha eleitoral de 1989, a primeira direta pós Ditadura Militar, contou com um alto número de candidatos e cada um com seus meios de fazer campanha. O horário eleitoral gratuito tinha em média duas horas e trinta minutos de duração. Segundo Satuf e Vasconcelos

(2019), Collor possuía 22 minutos de horário eleitoral gratuito. A visibilidade de Collor, atrelada à imagem da “mudança” e do combate à corrupção, foi construída pela mídia, assim como o título de “caçador de marajá”, tão usada pelo mesmo durante a campanha. Segundo Collor em entrevista à UOL Notícias em 2009, a palavra “marajá” foi proferida por um indivíduo que assistia ao seu discurso em um de seus comícios em uma noite no sertão, sem ser exato sobre o local. Collor no palanque, ao se referir à funcionários públicos que tinham “supersalários”, um homem se manifesta: “Não Fernando, é tudo marajá”, e para o candidato, aquela palavra soou como uma palavra “mágica” (SEREZA, 2009, não paginado).

Figueiredo (2000 apud SATUF; VASCONCELOS, 2019, p. 3) relata que jornalistas e editores também se tornaram agentes políticos no período. De acordo com Satuf e Vasconcelos (2019, p. 3) “Para muitos, o poder da mídia está na posição de um ser poderoso, onipotente e onipresente, que está sempre em vigilância para guiar condutas. A mídia tem o poder de moldar valores, construir consciências e, portanto, formar nossas opiniões.”

Para Martuscelli (2013), a disputa estava acirrada entre Collor e Lula. Estavam em jogo decisões de grandes empresários brasileiros sobre os rumos do país, no qual o líder empresarial Mário Amato afirmava que Lula seria um adversário das empresas e dos princípios do livre mercado². Então, Amato reúne a grande burguesia para prestar seu apoio ao candidato Collor, porém sua proposta não é bem aceita, pois consideravam que a imagem de Collor não representava a FIESP. Collor, ao ver o apoio desse segmento ser rejeitado, decide se posicionar publicamente: “a FIESP representa o enlaçamento dos interesses particulares e empresariais aos interesses do Estado”³. Collor não estava desamparado pela burguesia em geral, inclusive o presidente da Febraban, Leo Wallace Cochrane Jr. declarou apoio à Collor por considerá-lo como um candidato que se identificava mais com os interesses dos banqueiros (MARTUSCELLI, 2013, p. 39-40).

Collor, um candidato que representava uma sigla partidária fraca nacionalmente e precisava se sobressair na imagem de “salvador” que tentava empunhar. A sua vitória apertada (5,71%, inferior a soma de votos brancos e nulos) representou “que o processo de transição ao capitalismo neoliberal no Brasil não se dependeu da ação de uma classe-sujeito” (MARTUSCELLI, 2013, p. 42), já que a população não se sentia representada pelas siglas já conhecidas e buscavam pelo que representasse o novo e moderno, conforme sugerido pelos interesses nacionais e internacionais e com reforço das mídias oficiais.

² Mário Amato para Folha de S. Paulo, em 21 nov. 1989. (MARTUSCELLI, 2013, p. 39-40).

³ *Duelo de argumentos*, ver mais em Martuscelli (2013, p. 39-40).

Collor foi eleito especialmente por sua personalidade. O candidato adveio de uma “sigla aluguel” (MARTUSCELLI, 2013, p. 42), sem expressão e sem representatividade. Ironicamente venceu as eleições sem ao menos apresentar um plano de governo concreto. Ele obteve apoio de diversos partidos, como o PDC, PDS, PFL, PL, PTB e PMDB (especificamente no segundo turno). Para Martuscelli (2013, p. 42), esta estratégia política gerou “o aprofundamento de uma tendência estrutural do capitalismo que é da personalização da política, na qual a possibilidade de partidos políticos exercerem as funções de representação política ou de governo é praticamente nula”. Já o candidato Lula era bem mais do que seu próprio nome ou personalidade. A história do principal partido de oposição da época assustava as bases ideológicas burguesas. Segundo Martuscelli (2013), essas contradições (um polo representado por um indivíduo e o outro por um partido como um todo) não seriam facilmente solucionadas, já que não há relação entre as classes, a não ser a de crise. Não há equidade nas relações entre as esferas capitalistas, uma vez que as classes subalternas quando em consonância com as classes dominantes, permanecem na condição de subalternas e as dominantes só permanecerão dominantes enquanto subjugarem as demais classes conforme as suas demandas, onde consideramos as relações de poder como uma relação de dominância econômica.

Com o processo de transição ao capitalismo neoliberal, Martuscelli (2013, p. 43) nos elucida que é muito reduzida a possibilidade de que uma classe ou fração de classe possua uma hegemonia ou unidade interna burguesa, sendo inevitável, desta forma, a instabilidade política

Se a defesa dos princípios neoliberais e a crítica ao legado do governo Sarney e da política desenvolvimentista colocavam a candidatura de Collor em sintonia com os interesses do imperialismo, do capital financeiro internacional e da grande burguesia brasileira, é interessante notar que a crítica que ele fazia ao “empresariado cartorial”, às elites irresponsáveis, ao alto funcionalismo público indicava certo distanciamento de Collor em relação às próprias classes dominantes do país (MARTUSCELLI 2013, p. 43).

Ou seja, a oposição de Collor de Mello, como representante da classe dominante contra interesses dentro da própria classe, nada mais era do que uma estratégia política, tendo em vista o crescente movimento das classes subalternas que nesta conjuntura posicionavam-se sindicalmente e com forte apoio popular capazes de abalar a imponente e nada coesa burguesia brasileira. “Prova disso é o próprio conteúdo de suas propostas [de Collor], que não poderiam sequer ser detalhadas, sob pena de fissurarem-se alianças constituídas e abrir-se espaço político para a candidatura adversária crescer politicamente” (MARTUSCELLI, 2013,

p. 43-44, grifo nosso). A frase de Amanto: “Não importa se ele [Collor] gosta de mim ou não. Eu gosto do que ele vai fazer”⁴ (MARTUSCELLI, 2013, p. 44, grifo nosso) evidencia o interesse político tanto do candidato, quanto das frações de poder.

Os governos Figueiredo, Sarney e Collor representam a primeira fase do processo de implementação neoliberal e um período massivo de desestatização das empresas. Ainda não se discutia o novo papel do Estado nessa primeira fase que abandonava apenas as funções empresariais do funcionamento produtivo. Considerava-se que o mercado se baseava na convicção de que ele pode desempenhar este papel com mais eficiência que o próprio Estado. Conforme David Maciel (2012) em seu relatório “Notas preliminares sobre os governos Collor e Itamar Franco (1990-1994)”, Collor compunha e representava classes sociais de forma diversificada, as quais incluía a burguesia, a classe média e por vezes, trabalhadores, porém, com claro predomínio da perspectiva burguesa. Por toda sua campanha eleitoral, Collor apresentava-se como o político brasileiro que seria capaz de ser forte e incorruptível, a qual teve intenso apoio, mas só nos primeiros meses de governo (MACIEL, D., 2012, p. 16). De imediato, são implementadas 22 medidas provisórias após a posse de Collor, e para o regozijo do empresariado é decretado o novo plano econômico. “Em outras palavras, a perspectiva burguesa era a de resolução da crise de hegemonia através de um governo autocrático legitimado pelo voto popular” (MACIEL, D., 2012, p. 17). O elemento de ação governamental – o projeto neoliberal – representava a nova hegemonia burguesa, porém formaram-se divergências:

Havia consenso em relação ao corte de gastos estatais, inclusive dos direitos sociais, à redução do funcionalismo público, ao controle do déficit público e à revisão dos direitos sociais e trabalhistas garantidos pela Constituição, as dissensões nas questões da abertura comercial e bancária e da privatização das estatais eram suficientemente fortes para impedir a formação de uma sólida base de apoio do governo no Congresso (MACIEL, D., 2012, p. 101).

Ou seja, por mais que se tenha sido estabelecido o compromisso de Collor com o projeto neoliberal, não significava que ele teria um funcionamento conforme o ideário neoliberal de acumulação capitalista. Sem ao menos ter concluído seu primeiro ano de mandato, Collor anuncia seu novo plano econômico que tinha o enfoque na entrada de capital e sua relação internacional, que resultante de uma crise inflacionária, configurou-se em recessão econômica. Ainda para o autor, “O descontentamento popular e mesmo de diversas frações burguesas manifestou-se vigorosamente já a partir de 1991, levando o governo a um

⁴ Reportagem intitulada: *Empresários paulistas anunciam apoio a Collor*. Folha de S. Paulo, 21 nov. 1989. Ver mais em Martuscelli (2013, p. 44).

processo progressivo de deslegitimação e de perda de direção política” (MACIEL, D., 2012. p. 103-104).

A tese de Danilo Enrico Martuscelli (2013), intitulada “Crises políticas e o capitalismo neoliberal no Brasil”, tem por intento analisar as crises políticas ocorridas no capitalismo brasileiro a partir do governo de Fernando Collor (1992) até Luís Inácio Lula da Silva (2005). Estes anos são marcados por contradições e instabilidades causados pela própria lógica neoliberal na qual se tentava implantar uma hegemonia política. Inicialmente, é evidenciado por Martuscelli (2013) a distinção entre o processo de encerrar o exercício da hegemonia política fixada por classes dominantes de cunho neoliberal, que compuseram o movimento contra o governo Collor, aos limites da oposição ao neoliberalismo no país. Mais adiante veremos as crises que anteriormente foram efeitos gerados pela política estatal. Os anos seguintes se configuram por crises do partido do governo, fazendo surgir uma crise de representação política dele mesmo.

Para compreendermos a natureza e a dinâmica da crise do governo Collor é preciso entender a transição ao capitalismo neoliberal que o Brasil sofreu nesses anos e os seus conceitos. A partir daqui nos debruçaremos principalmente em Martuscelli (2013). O autor conceitua como *capitalismo* quando se há um claro predomínio do modo de produção capitalista sobre os demais modos de produção, ou seja, a formação social capitalista é formada por estruturas econômica e política particulares (p. 19). Nesse sentido, ao conceituarmos o caráter das políticas aplicadas em 1992 que resultaram na crise, podemos dar enfoque aos conflitos entre a grande burguesia financeira e a burguesia interna e a dinâmica interna de crise do governo e no movimento “Fora Collor”.

Segundo Martuscelli (2013, p. 87-92), existia um grupo de forte influência estatal que se encontrava em ascensão desde o início dos anos 1990 e que era interessado na aplicação integral da política neoliberal: a burguesia financeira. Outra burguesia de forte influência, a burguesia interna, se posicionava contrária às aberturas econômicas e ao capital estrangeiro.

Nesta situação de instabilidade hegemônica, as ações promovidas pela burguesia interna com o apoio explícito, por vezes sim e outras não, da classe média e do operariado, foram decisivas para acirrar as disputas entre o Congresso Nacional e o Executivo, o que intensificou gradualmente o isolamento político do presidente Fernando Collor. Collor, desde o início do seu mandato, já se encontrava isolado politicamente. Além de sua vitória acirrada, possuía uma fraca influência na política nacional, igualmente fraca no seu próprio partido (PRN), a provocar, também, em um fraco apoio no Congresso Nacional. Suas medidas como Chefe de Poder eram controversas, bem como a forma de institucionalizar a nova política de

Estado – neoliberalismo – buscando implementar pacotes econômicos via Medidas Provisórias. As aberturas comerciais implantadas pelo governo provocaram crises em diversos segmentos empresariais, e nesse ínterim, o então presidente da República apresentou-se incapaz de governar e de conter os problemas gerados, como a hiperinflação, recessão econômica, arrochos salariais e desempregos (MARTUSCELLI, 2013, p. 92-93).

No Congresso Nacional havia representantes da burguesia interna, e estes exerceram um forte papel no processo de crise do governo Collor, só que eles não foram as forças motrizes do movimento de retirada do presidente da República. Estas crises provocaram uma relevante intensificação das greves e das mobilizações contrárias ao governo, o que é uma grande marca para o nosso recorte historiográfico.

Os protagonistas do movimento em prol do *impeachment* foram os atos e protestos de rua, que saíram desde os grandes polos, como as capitais dos estados, aos menores, como cidades do interior. A população na rua configurou o movimento “Fora Collor” e foi a partir da legitimidade dos mesmos que se constituíram as condições históricas para a renúncia do presidente e alteração do *status quo* (MARTUSCELLI 2013, p. 103).

Como já mencionado, devido à dificuldade do presidente Collor em conter os surtos inflacionários e os efeitos prejudiciais gerados por sua política, especialmente sobre a classe trabalhadora a qual o líder da oposição pertencia, o lema “Fora Collor” passou a ganhar força em 1991. Houve um outro protagonista vindo das massas, e eles foram os estudantes, que claramente roubaram a cena e são os primeiros lembrados na mobilização a favor do *impeachment*. Dentre eles, os estudantes secundaristas merecem mais foco, pois a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) eram os que mais conseguiam mobilizar e promover manifestações, diferente da ação dos estudantes universitários, representados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), que também tiveram sua participação, mas que reconhecem a determinante participação dos secundaristas – sendo estes os pioneiros em pintar o rosto, a fazer surgir os *carapintadas* (MARTUSCELLI, 2013, p. 105-109).

Nesse período de recessão econômica, de crescentes denúncias de corrupção ao governo e de aprofundamento da política neoliberal, a instabilidade política provocou um cenário delicado onde qualquer passo dali pra frente poderia fazer estourar a bolha da acumulação de contradições feitas pelo governo. O alfinete desta bolha carrega o sobrenome Collor, e foi acusado por insanidade mental pela própria mãe: Pedro Collor, irmão de Fernando Collor. Pedro acusou o ex-tesoureiro da campanha eleitoral de seu irmão, Paulo César Cavalcante Farias, conhecido por PC Farias, e que deu o nome ao esquema de tráfico de influência. Foi aberta uma CPMI (Comissão Parlamentar Mista de Inquérito) e a crise política

estava desencadeada. Além do descrédito no Congresso Nacional e da revolta popular, Fernando Collor ainda continha agora o desapoio das mídias de grande circulação, que agiam conforme convinha, para que saísse da presidência, em nome da “governabilidade” (MACIEL, D., 2012, p. 93-96).

Foram tomadas diversas medidas para despolitizar a crise política, e quando aprovado o relatório da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) e aceito o processo de abertura do *impeachment*, a grande imprensa criou a tática de desvincular a imagem de Collor da política neoliberal, para que ela pudesse ter sua continuidade feita por Itamar Franco, seu vice, com o intuito de manter o ideal de “modernização” que esta nova política se propunha a trazer (MARTUSCELLI, 2013, p. 108). Afinal, a ideia de “modernidade” não era de alcunho exclusivo da personalidade de Collor, mas sim, da política que ele representava. Tirar um presidente do seu posto não é um processo simples, mas a hegemonia das reivindicações, desde a Câmara dos Deputados até as unidades de mobilização, foi suficientemente capaz de retirar o jovem Fernando Collor de Mello, ao mesmo tempo em que defendiam a posse de seu vice, Itamar Franco, ainda que sob críticas.

Dentre as forças mobilizadoras sociais e de organização autônoma perante o movimento “Fora Collor”, os estudantes compuseram os atos juntamente com o movimento dos trabalhadores. A União Nacional dos Estudantes, que em sua maioria era composta por estudantes universitários e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – considerada a protagonista do movimento carapintadas –, foram as entidades que mais conseguiam mobilizar a população para as manifestações de rua. A maioria das manifestações no governo Collor eram compostas por estudantes secundaristas (correspondentes hoje ao Ensino Médio) e por estudantes universitários, cabendo analisar os aspectos ativadores das insatisfações dos membros de entidades como a UNE e a UBES em relação aos projetos educacionais vigentes. Em análise, o movimento estudantil, que se apresentava em um processo de crescente mobilização desde o regime ditatorial, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, realizou lutas em defesa do interesse estudantil como o direito à meia entrada em atividades culturais, luta contra o aumento da passagem do transporte coletivo, dos reajustes das mensalidades escolares e na defesa de mais verbas públicas para a educação básica. Perante as políticas de defasagem das escolas públicas e de precarização das mesmas, se configura o processo de reativação das entidades representativas estudantis como força motriz na derrocada de Collor (ARAÚJO, 2007, p. 260-266).

Segundo Martuscelli (2013, p. 110-116), a maior parte dos estudantes que podiam estar presentes nos atos eram oriundos da classe média. Os atos aconteciam em dias úteis,

período no qual o trabalhador e o jovem que trabalha e estuda se encontra em sua jornada laboriosa. Nesta situação de recessão econômica, arrochos salariais e índices elevados de desemprego, as famílias de classe média caíam facilmente na inadimplência e no endividamento, a formar imperativos para deslocar os seus filhos de escolas privadas, as quais aumentavam sua mensalidade gradativamente, para escolas privadas com qualidade inferior ou até para uma pública, caso aspirassem garantir a continuidade dos estudos dos filhos em meio à crise. É evidenciado, desta forma, a frustração das famílias de classe média à impossibilidade de conseguirem superar sua condição atual social por via da escolarização, ou seja, da valorização do trabalho intelectual e do acesso a postos melhor remunerados e com melhor *status* no mercado de trabalho.

Diante da relação *educação e trabalho*, pode-se compreender o Estado como mínimo e máximo, ao mesmo tempo, onde se comporta como *mínimo* para as políticas sociais e como *máximo* para as atividades do capital financeiro, comprometido enfaticamente com o mercado do capital. No que diz respeito às contradições dessa relação na década de 1990, Vera Peroni (2003, p. 19) explicita que os projetos políticos educacionais apontam para um controle ideológico da educação e que por meio de parâmetros curriculares, avaliações institucionais e diretrizes internacionais, projeta-se um processo de descentralização e corte de recursos, como por exemplo o “Emendão”, como ficou conhecida a última grande proposta de emenda constitucional do governo Collor. O “Emendão”, referente ao Projeto de Emenda Constitucional nº 51/91 (que desmembrou-se para PEC nº 56/91) tinha como principais medidas: a) a desobrigação da União em aplicar 18% da receita recorrente no ensino público; b) abertura da possibilidade das universidades públicas passarem a cobrar mensalidades de seus alunos, uma vez que o ensino público ficaria restrito ao 1º e ao 2º grau; c) redução da verba para as escolas públicas; e d) diminuição salarial dos profissionais da educação. Medidas fortalecidas pelas privatizações que ampliam a já alarmante desigualdade social.

Além do movimento estudantil, a mobilização de partidos e sindicatos também somaram forças no “Fora Collor”. Atos públicos, como caminhadas de protesto e adesões em abaixo-assinados, faziam parte das manifestações em pedido pelo afastamento do ex-Presidente. De acordo com Alberto Tosi Rodrigues, outros segmentos também compuseram o corpo de reivindicações. “No dia 16 [de julho de 1992], o Sindicato dos Bancários de Brasília realizou manifestação pedindo o afastamento do presidente do Banco do Brasil, Lafayette Coutinho” (RODRIGUES, 2000, p. 206-207, grifo nosso). As provas factuais do envolvimento de PC Farias com Collor estariam evidentes se não fossem as obstruções nas investigações feitas pelo governo, principalmente por meio do Banco Central, ao atrasar a

liberação de documentos, atrasar prazos, dentre outros empecilhos que impediam o avanço das apurações. Para Tosi, “as manifestações crescentes abriram a discussão, na comunidade acadêmica e no meio jornalístico, acerca da dimensão que a mobilização social poderia vir a atingir em meio à crise que se construía” (RODRIGUES, 2000, p. 206). Um desses tópicos de discussão era a “subsunção da ordem legal à oportunidade política, que um dos principais argumentos do governo [...] baseava-se num dos direitos individuais protegidos pela lei: a inviolabilidade do sigilo bancário” (RODRIGUES, 2000, p. 207). Este argumento, curiosamente usado pelo mesmo governo que praticou atitudes semelhantes contra a ordem jurídica, fez o que pôde para barrar o rastreamento de sua movimentação bancária. As contas dos personagens principais das acusações tiveram seus rastreamentos barrados, governistas atrasaram os trabalhos de investigação ao impor “recessos” e até mesmo forjaram a fuga de depoentes estratégicos da CPI em vigor (RODRIGUES, 2000, p. 207), enquanto isso, a imagem de Collor se demonstrava intocável e de exacerbada confiança.

Porém, conforme Rodrigues (2000, p. 208):

O impasse [...] foi quebrado pela erupção de fatos novos. A CPI obteve, no dia 20 de julho, cheques que comprovam o pagamento direto feito por empresas de Paulo César Farias a pessoas ligadas ao presidente Fernando Collor, entre elas a primeira-dama, Rosane Collor, D. Leda, mãe do presidente, o ex-secretário, Cláudio Vieira, e o ex-porta-voz, Cláudio Humberto. A relação incluía ainda Elizabeth Luporini, ex-secretária de Marcos Coimbra, secretário-geral da presidência. “A cada dia que passa, realmente aumenta a hipótese de um envolvimento de PC com alguns órgãos do governo”, declarou o presidente da CPI, Benito Gama. A Receita Federal levantou ainda provas de que a Brasil Jet, de PC, pagara serviços da Brazil’s Gardens, empresa que fizera a reforma dos jardins da Casa da Dinda. No dia seguinte, a cúpula do PFL avaliava que não teria como evitar que o Relatório Final da CPI citasse o presidente Collor e, a partir da citação, acreditavam ser inevitável o pedido de abertura do processo de impeachment (RODRIGUES, 2000, p. 208).

Após intensas manifestações de rua, como a numerosa e simbólica carreata que ficou conhecida como “domingo negro” (onde os manifestantes vestiram roupas pretas em oposição ao pedido de Collor para que os funcionários públicos fossem às ruas com roupas de cor verde e amarelo em apoio ao seu governo – os *colloridos*) o apoio ao *impeachment* se intensificou. A carreata ocorreu em diversas cidades do país e representava um estado de *luto*, nos quais até algumas cidades promoveram um *enterro simbólico* do presidente. Segundo Tosi, neste mesmo domingo, 16 de agosto de 1992, “o colégio de presidentes regionais da OAB decidiu por unanimidade que a entidade encabeçaria o encaminhamento de um pedido formal de *impeachment* contra o presidente, que seria baseado no relatório da CPI” (RODRIGUES, 2000, p. 221). As manifestações, cada vez mais frequentes, e compostas por centenas de

peessoas vestidas de preto, tomavam conta do país, assim como a adesão de forças partidárias e a pressão ao pedido de *impeachment* também avançavam, a passo que as investigações caminhavam para sua conclusão. Após “84 dias de trabalho, consumidos em inúmeras diligências e investigações, 23 depoimentos e doze reuniões administrativas, foi divulgado, em 24 de agosto, no auditório Petrônio Portela, do Senado, o relatório final da CPI do caso PC” (RODRIGUES, 2000, p. 224).

De acordo com Tosi:

A leitura do texto, dividido em dez capítulos, durou cerca de cinco horas, das dez da manhã às três da tarde. Na introdução do relator, o presidente Collor foi citado por duas vezes. Na conclusão, resumida em nove páginas, Collor mereceu do relator um destaque de 49 linhas. Terminada a leitura do documento de 359 páginas, o relator, Amir Lando, com os olhos marejados e a voz emocionada, citou Getúlio Vargas para definir o texto: “Quase sempre é fácil encontrar a verdade. Difícil é, uma vez encontrada, não fugir dela. Espero que a Nação não fuja dessas verdades”, completou. O texto apontava crimes comuns e de responsabilidade cometidos pelo presidente da República (RODRIGUES, p. 2000. p. 224-225).

Conforme o relatório final da CPI do caso PC Farias, foi relatado que o ex-presidente “recebeu vantagens econômicas indevidas” neste esquema e apresentou comportamentos “incompatíveis com a dignidade, a honra e o decoro do cargo de Chefe de Estado”. Não havia dúvida de que o relatório teria se tornado a chave mestra para o processo de *impeachment* de Collor, e no dia 1º de setembro de 1992, começa a tramitar pela Câmara o pedido de *impeachment* de Fernando Collor. Após a progressiva adesão de votos a favor do *impeachment* e apoio cada vez maior de partidos políticos, Collor foi abandonado até pelo próprio partido e encontrou-se isolado politicamente, a fazer dele mesmo o responsável pela coordenação política de seu governo que mesmo sem estrutura, se encontrava em ruínas.

Sob decisões conflituosas e de muita polêmica, foi decidido que a votação seria em aberto, a revelar o caráter político da votação. Segundo Tose, “a estratégia governista [...] já se escorava quase que exclusivamente na política “fisiológica”, prática de difícil sustentação pública, em especial para os que eram candidatos às eleições municipais que se avizinhavam” (RODRIGUES, 2000, p. 239). Sem o confessionário político do voto secreto, muitos parlamentares, até então “indecisos”, começaram a se posicionar diante à apresentação do voto ao eleitor. “No dia da votação no STF, a Comissão Pró-*Impeachment* contabilizava 345 votos contrários a Collor. Na sexta-feira, 25, dois dias depois da decisão pelo voto aberto, contava com quase 370” (RODRIGUES, 2000, p. 239-240). Segundo o relatório de votação da Comissão Especial do dia 29 de setembro de 1992, contabilizou-se, a favor do afastamento do presidente da República, 441 votos a favor, 38 votos contrários, 1 abstenção e 23

ausências. O jornal *Folha de S. Paulo*, no dia da votação do *impeachment*, retratou o sentimento que assolava a população brasileira:

Espera-se agora dos 503 parlamentares daquela Casa que cumpram sua obrigação moral e política: autorizar o processo de *impeachment* de um presidente que envergonha o Brasil. [...] O desvio de Fernando Collor acabou por conduzi-lo ao ponto que se encontra, o único a que poderia chegar: ante a perspectiva humilhante e perigosamente próxima de ver-se escorraçado do poder que conspirou e não tem mais condições políticas de exercer. Cabe ao Congresso reconhecer este fato; ou então mergulhar – com Collor e todas as instituições brasileiras – num abismo de ingovernabilidade, infâmia e exacração (RODRIGUES, 2000, p. 239-240)

Neste momento, Collor estava afastado da Presidência da República e até o processo de afastamento ser encaminhado ao Senado, o que levaria cerca de 180 dias (e que de fato levou 78 dias, já que a acusação e o relator da Comissão de *Impeachment* abriu mão de seus prazos) (Folha de S. Paulo, 29/12/92), permitiu até um pedido de *habeas-corpus*, que fez suspender a tramitação do pedido de autorização para abertura do processo por crime comum. Só que isso não bastava para interromper o processo, já que Collor também estava sendo acusado “de ter agido de forma desonrosa, indigna e indecorosa no exercício do cargo” (RODRIGUES, 2000, p. 246). Collor dizia que não iria renunciar, e que se fosse condenado, iria juntamente expor o Senado para também ser julgado (RODRIGUES, 2000, p. 247).

Collor executou oito manobras políticas para protelar o julgamento do processo de *impeachment*, e após o fracasso da última, quando o STF (Supremo Tribunal Federal) negou a liminar de adiamento após mudança do advogado de defesa, por fim, ele renunciou. No dia 29 de dezembro de 1992, Collor deixou a Presidência da República com carta lida por seu novo advogado, José Moura Rocha. Collor esperava que com a renúncia, seus direitos políticos permanecessem intocáveis, mas eles foram cassados e Collor se tornou inelegível pelos oito anos seguintes. De acordo com Tosi, o vice Itamar Franco assumiu em solenidade simples, ocorrido bem após a renúncia de Fernando Collor. Por fim, Tosi elucida:

Os termos secos da renúncia, a ausência de Fernando Collor a seu julgamento, a presença de minguados duzentos parlamentares no Congresso no dia seguinte ao da cassação e o formalismo da posse de Itamar foram os ingredientes que compuseram o anticlímax em que se transformou o episódio. Sem estudantes ou populares nas ruas, terminava a Era Collor (RODRIGUES, 2000, p. 252).

Após tantos escândalos, podemos observar que as sequelas deixadas pelo Governo Collor podem, através de suas políticas públicas e sua relação internacional, após abertura econômica, especialmente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que a educação, garantida pela Constituição de 1988 como um direito assegurado pelo

Estado, passou a ser administrada e executada conforme e por meio da Sociedade Civil e de órgãos privados

2 EDUCAÇÃO NO GOVERNO COLLOR

Ninguém liberta ninguém,
ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão.
(Paulo Freire. “Pedagogia do Oprimido”)

O conhecimento sobre o avanço das políticas neoliberais no Brasil tem um caráter transformador, mas não no que diz respeito à própria educação. O capitalismo tem para si o propósito da transformação. Karl Marx adverte seu poder de transformar “tudo em mercadoria: bens, ofícios públicos, concessões administrativas e até pessoas, como os trabalhadores assalariados ou os consumidores” (COMPARATO, 2011, p. 256).

Deparamos, aí, com uma radical desumanização da vida. O capital, como valor supremo, é transformado em pessoa ficta, dita entre nós *pessoa jurídica*, e em outras legislações *pessoa moral*. Os homens, ao contrário, quando despidos da posse ou propriedade de bens materiais, são aviltados à condição de mercadorias vivas, quando não excluídos da sociedade capitalista como pesos mortos. Ou seja, a inversão completa do princípio ético kantiano: as pessoas passam a ter um preço e perdem, desse modo, sua dignidade intrínseca (COMPARATO, 2011, p. 256).

Segundo Freire (1979, p. 84), a educação não é capaz de transformar o mundo, ela é capaz de transformar pessoas, e por conseguinte, o mundo transforma-se. Transformar o mundo, para Marx (1845), refere-se à transformação do mundo capitalista, se refere à transformação da exploração do trabalho, dos trabalhadores, da mais-valia, do sistema de crises. Para reconfigurar algo, é preciso conhecer suas configurações, e a teoria de Marx é a práxis transformadora por trás das interpretações, como ele mesmo nos disse: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*”⁵.

2.1 O caráter neoliberal das políticas educacionais no governo Collor

No Governo Collor, a nova ordem mundial estabelecida após a ascensão do neoliberalismo fez com que o mercado passasse a regular ainda mais as relações humanas, a

⁵ Teses sobre Feuerbach. por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica, Estugarda 1888, pp. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx. Escrito: primavera de 1845.

fazer com que as políticas educacionais desse período fossem marcadas por forte clientelismo, privatizações e fragmentação de responsabilidades (VELLOSO, 1992).

Após a Constituição de 1988, muito se discutia com a população e se divulgava sobre o governo estar a construir um novo paradigma, sobretudo no que se refere às mudanças de gestão da educação e redemocratização. Porém, suas ações políticas se mostravam de forte caráter conservador e de evidente contradição com seus discursos pré-posse. Podemos ver essas contradições de forma mais evidente nos programas educacionais levantados para discussão: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990); Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991/1995); e Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional (1991).

Em 1990, ocorreu a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia. Contou com a presença da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), do Banco Mundial e de diversas outras organizações. O Congresso tinha o compromisso de estabelecer diretrizes de políticas educacionais no que se refere à EPU (Educação Primária Universal).

Reconhecendo que o processo de reprodução social se condiciona historicamente e assume formas de acordo com as necessidades geradas do próprio contexto e conforme as relações de produção dos meios de subsistência humanos (RABELO, 2009), podemos inferir que a educação também é, segundo Costa, “um complexo sempre aberto e contraditório de produção de individualidades compatíveis com as exigências de determinado do tipo de sociedade[...]” (COSTA, 2007, p. 26 apud RABELO, 2009, p. 3).

A presença de agências internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional) declaram o caráter neoliberal da Conferência. Os cinquenta tópicos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” sobre propostas educacionais foram induzidos nos países participantes, inclusive ao Brasil.

Conforme Menezes (2001),

em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo) (MENEZES, 2001, não paginado).

Segundo Jacomeli, há um projeto de sociedade por trás dessas diretrizes educacionais

A educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras (JACOMELI, 2010, p. 122).

Fernando Collor de Mello tinha a responsabilidade de frear a vertiginosa inflação advinda do Governo Sarney e como uma das medidas para o Plano Collor (conjunto de estratégias para converter os problemas inflacionários), fez confisco econômico, inclusive da poupança dos cidadãos, e isso no primeiro dia de seu mandato. A partir dessa medida evidencia-se a primeira inserção da lógica neoliberal nas políticas brasileiras.

Segundo José Paulo Netto, a *crise global da sociedade contemporânea* que se estendeu pelas últimas décadas, adveio do que ele chama de *crise do Estado de bem-estar* e da crise do chamado *socialismo real*, que ambas, da sua forma, buscam soluções para os problemas gerados conforme a ordem do capital. O “neoliberalismo” aparece como uma possibilidade de *regressão social*, a se revelar como um dramático paradigma (NETTO, 1995, p. 66). O *socialismo real* foi uma experiência, que por razões ideológicas, significaram o colapso do socialismo, mas que numa significação histórico-universal, representa, na verdade, o colapso do capitalismo. O padrão societário proposto não falhou por ser um plano estéril, mas por não ter um solo fértil para sua implementação, pois as bases eram capitalistas. De acordo com Netto:

A derrocada de um padrão societário que identificou sumariamente socialização com estatização, que colonizou a sociedade civil mediante a hipertrofia de Estado e partido fusionados, que tentou articular direitos sociais sobre a quase inexistência de direitos civis e políticos, esta derrocada reclama um balanço de todo um projeto político que terminou por ser *decepcionante* em face das promessas do socialismo revolucionário (NETTO, 1995, p. 67).

Com o fracasso do socialismo real, justifica-se a “superação positiva da ordem do capital” (NETTO, 1995, p. 72). A resposta a esse colapso é a *ofensiva neoliberal*. Fruto do liberalismo decadente, o neoliberalismo se configura como um restaurador do mercado “como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (NETTO, 1995, p. 77). O governo e as políticas educacionais de Collor são neoliberais por que privilegiam o mercado através do Estado. No neoliberalismo de Collor, o Estado atuou como ferramenta de controle econômico em benefício de seus investidores, voltando-se à iniciativa privada e organizações

sociais, a fazer da educação e da escola meros formadores de mão de obra, e aqui é onde se observa a teoria do capital humano.

Para analisar o conceito de políticas educacionais no Governo Collor iniciaremos demarcando o conceito de Política Pública, que será compreendida aqui enquanto “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987, p. 47 apud HÖFLING, 2001, p. 31). Este conceito expressa uma posição específica de política que visa a implementação e elaboração de projetos de governo através de programas e ações voltados para setores específicos da sociedade (saúde, habitação, assistência e previdência social, cultura e educação).

Etimologicamente, são políticas referentes à participação do povo nas decisões coletivas, mas historicamente, essa participação foi condensada à uma representação dos mesmos, sendo o Estado o agente fundamental na administração da política pública.

Por sua vez, as Políticas Públicas Educacionais, como qualquer outra política pública, são emanadas do Estado, que implicam em uma série de medidas planejadas referentes à educação escolar, valendo lembrar que educação se refere muito além do ambiente escolar, a ser também o que se instrui socialmente (na família, no trabalho, nas atividades do cotidiano) resultados da educação no ato de ensinar, observar, repetir e reproduzir. Porém, a educação é especificamente *escolar* quando é delimitada por um sistema de políticas, por um ambiente ensino-aprendizagem e estrutura administrativa-pedagógica. A escola moderna se configura em meio a um acelerado desenvolvimento tecnológico moderno, que visa um conhecimento tecnicista de mão de obra, juntamente a um controle ideológico.

Os organismos internacionais, em particular o Banco Mundial e o CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), demonstraram forte interesse em incorporar os recursos privados para financiar a educação no Governo Collor, atuando para além da parte econômica, mas especialmente na formulação de políticas educacionais, onde declaravam “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (DOURADO, 2007, p. 926).

Desta forma, o benefício empresarial é incorporado como um benefício para a nação, no que veio a lograr em uma ascensão e melhoria da infraestrutura econômica tecnológica e educacional, desconsiderando a desigualdade latente que viria a gerar e aumentar nas classes sociais nos anos subsequentes.

Através da abertura econômica realizada por Collor aos órgãos internacionais e seus estímulos ideológicos, as políticas neoliberais previstas para o governo foram efetivadas para o âmbito educacional através de reformas e tinham como principal proposta tornar a gerência das unidades escolares terceirizada e autônoma, a partir de financiamentos com órgãos

privados voltados para a cooperação técnica e, principalmente, através da visão produtivista denominada pela teoria do capital humano.

Segundo Miranda (1997), esta teoria consiste em um aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto capital a reduzir o ser humano a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado. A tendência analisada nas políticas implantadas era a de dividir a responsabilidade entre governo, sociedade e iniciativas privadas a fim de reforçar os ideais da classe dominante. Com uma menor participação do Estado na educação, lhe é tirada a responsabilidade de erradicar os problemas e falhas do sistema educacional.

Os impactos sobre os sistemas adotados (descentralização e autonomização das instituições educacionais) contribuíram para a divisão do encargo educacional entre as instâncias do governo, incentivando parcerias com instituições não-governamentais e empresas privadas no projeto de modernização da gestão pública. Argumentam, para a defesa desse interesse, que com as escolas públicas passando a receber investimentos do setor privado, terão a possibilidade de adaptar-se à competição, melhorar o seu serviço e fortalecerem-se de acordo com os imperativos internacionais (KRAWCZYK, 2002, p. 56).

A implementação do neoliberalismo no processo de construção e manutenção da hegemonia burguesa nos anos 1990 teve impacto severo na classe trabalhadora e na discriminação educacional articulada nos profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e de gênero, historicamente constituídos em nossa sociedade. Os avanços dessas políticas na educação aumentaram a pobreza e ampliaram a exclusão social, indo em contrapartida com o ofertado e com o que a Constituição se propõe a garantir: uma educação popular e igualitária. Além disso, no plano educacional, se promete a uma educação voltada para o mercado e na abertura de empregos, sendo que na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão social e das desigualdades. Perante o contexto de crises no ensino, como o ocorrido no Brasil no governo em questão, passa a se vislumbrar políticas constituídas fora do contexto nacional e conforme os interesses da burguesia interna, de serviços internos e externos, por fazer até surgir necessidades que estão fora do contexto social e não correspondem à nossa realidade, evidenciando que os mercados financeiros miram tão somente no desenvolvimento econômico em detrimento do social.

Desta forma, se fortalece o objeto em estudo, destacando que os investimentos em educação são determinados de acordo com critérios de investimento capitalista-neoliberal, uma vez que a educação passa a ser considerada um fator essencial no desenvolvimento econômico (e meramente isso). Desde os anos 1960, economistas do Banco Mundial

chegaram à conclusão que a tributação sustenta e expande os serviços sociais e que o seu aumento provocaria a diminuição do déficit econômico. Foi observado também que essa prática pode ser prejudicial, a considerar a nação que se propusesse ao aumento tributário, como nos casos dos países em desenvolvimento, isto é, o Brasil dos anos 90. Desse modo, fora aconselhado a esses países que não se aumente a tributação, mas que transferisse gastos com serviços sociais para outros setores, e a sugestão contornou-se principalmente à educação. Esta política econômica, apesar de seu caráter econômico, é essencialmente política, visto que “não há teto orçamentário” para investimentos públicos (KLEES; EDWARDS JR., 2015, p. 13).

Encontramos nas recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional aos governos em 1992 no documento “Transformação Produtiva com Equidade” elaborado pela CEPAL e UNESCO, três perspectivas que sustentam suas reformas (recebidas como incentivo, pois quando captadas quanto exigência, violam a soberania nacional): política, financeira e técnica (KRAWCZYK, 2001, p. 45). Foi observado um destaque e uma preocupação voltada ao campo empresarial, sendo esta uma visão política, diretamente ligada às organizações sociais e às fundações privadas com a finalidade de promover uma aproximação do setor público com o privado no âmbito educacional. Segundo Krawczyk (2001, p. 45), “neste sentido, o informe vai louvar as leis que, em vários países, estabelecem benefícios tributários pelos quais os contribuintes podem reduzir impostos das doações para o financiamento de projetos educativos, devidamente aprovados pelas autoridades regionais.”

A produção – ou o seu produto –, a partir desses mecanismos internacionais, disfarçam uma realidade social, pois há uma manipulação de informações a fim de proteger os órgãos que propõem esses mecanismos financeiros na educação, e legitimam suas reformas através da transferência de responsabilidade, uma vez que sendo privada, mas legitimada pelo governo e pela sociedade, devem ser por ela conferidas e verificadas como condição de sua governabilidade (KRAWCZYK, 2001, p. 45).

Numa perspectiva técnica, as recomendações do Banco Mundial são articuladas através de uma autonomia e descentralização na gestão dos sistemas educacionais brasileiros. Nos países em que este modelo educacional fora aplicado, foi observado inovações na gestão escolar que abriam espaço para efetivação de privatizações. Este espaço desencadeia reformas não apenas no desempenho econômico e financeiro das instituições, mas também no pedagógico. Aqui relacionamos os fatores institucionais das reformas desse modelo com o aprendizado, apesar dessa relação não apresentar resultados positivos (GAJARDO, 2000).

É observado ainda que essas reformas na gestão institucional acarretaram nas

estruturas das relações sociais, uma vez que a educação deve ser voltada para redução das desigualdades sociais. Essas reformas se apresentaram nos últimos anos como reforçadoras da latente desigualdade socioeconômica institucionalizadas através do campo educacional, sendo que a educação deveria ser a catalisadora da solução desses problemas, não a provedora. Essas reformas não possuem muita força quando se fala sobre garantia de resultados sobre os problemas que se dispuseram a solucionar, não há uma resposta ou perspectiva de solução, pois se trata de um modelo que não se dispõe de competência para conduzir a realidade social (GAJARDO, 2000).

Estudiosos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) observaram que tais medidas nada alteravam o radical dos problemas educacionais, constataram que “as reformas institucionais não foram devidamente acompanhadas por uma adequada política de capacitação para a gerência de políticas públicas, o que deixa frágil a autonomia das instituições escolares e põe em risco o êxito das reformas” (KRAWCZYK, 2001, p. 50). Dessa forma, vemos que a não formação de recursos humanos impedem o desenvolvimento do processo, assim como a não apresentação de resultados satisfatórios também prejudicam sua efetivação, ampliação e aceitação popular.

As políticas de base neoliberal começam a ser identificadas, neste trabalho, a partir de 1989 com as eleições de Fernando Collor de Mello (PRN), onde a experiência neoliberal se mostrou determinante para as condições de cidadania do indivíduo, nos quais os seus direitos passaram a ser considerados como privilégios e as empresas estatais, assim como as instituições de serviço público, não correspondiam mais aos anseios dos grandes investidores, a justificar assim as privatizações, que apresentavam-se como mais eficientes e produtivas no contexto mundial.

O principal influenciador mundial do setor público é o Banco Mundial. O Banco Mundial foi fundado em meio a tensão da II Guerra Mundial nos anos 1940 na Conferência de Bretton Woods e interligado ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Tinha como objetivo gerar instituições que permitissem relacionar financeiramente os países capitalistas do ocidente, a atuar não apenas no campo econômico, mas também no político, social, cultural e ambiental (COSMO; FERNANDES, 2009). “A influência das decisões e votações do Banco segue o modelo do “um dólar, um voto”, ou seja, o peso de cada um dos seus cerca de 190 países membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco” (CROSO, 2008: 17), sendo os Estados Unidos o líder hegemônico e detentor do monopólio presidencial da fundação, sendo ele também, em proporção, o que mais propõe investimentos.

O Banco Mundial é composto originalmente por agências que tinham como objetivo

recuperar a economia dos países que foram afetados pela II Guerra Mundial. As agências: IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), IFC (Corporação Financeira Internacional), ICSID (Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos), MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), compõem o que também se conhece como um outro nome para o Grupo Banco Mundial: BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. O seu plano inicial de reconstrução econômica aos países diretamente prejudicados com a II Guerra Mundial, foi colocado à frente diante a Guerra Fria.

Esse novo cenário mundial formado por tensões ideológicas fez com que o Banco Mundial redirecionasse seus investimentos nos países extremamente afetados pela guerra e que desenvolveram aversão ao capitalismo, já que eles corriam o risco emergente de tornarem-se não-capitalistas e precisavam ter investimentos que encobrissem a lógica financeira de crédito, sendo recebido como manifestação de solidariedade. A América Latina, assim como a África e Ásia recebiam investimentos e orientações do Banco Mundial com o intuito de não apenas saírem da crise (pobreza gerada pelos próprios imperativos imperialistas ocidentais), mas principalmente para também se tornarem capitalistas como os grandes países europeus e os Estados Unidos da América.

Diante do aumento das desigualdades sociais entre os países de capitalismo avançado e os demais e dentro dos próprios países que receberam investimento apenas no setor industrial, novamente o Banco Mundial precisou reorientar sua atuação e forma de intervenção no “Terceiro Mundo”; desde então passou a ceder empréstimos para o setor agrícola e para os setores sociais como saúde e educação. Especificamente sobre a atuação do Banco Mundial no Brasil, sabe-se que este estimulou e promoveu a mecanização do campo a partir dos anos de 1970, além de financiar projetos industriais e de infra-estrutura, que, via de regra, contribuíram para ocorrência do chamado “milagre econômico” da economia brasileira deste período – milagre este que concentrou a riqueza nas mãos de poucos e atingiu danosamente o meio ambiente, acabando por dar sinais de esgotamento no fim da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando uma grave crise se delineava e abria espaço para novas formas de intervenção dos organismos multilaterais no Brasil. Neste contexto, o Banco Mundial e o FMI impuseram uma política de ajuste estrutural aos países endividados – incluindo o Brasil – tendo como referencial o neoliberalismo, com o objetivo de minimizar o papel do Estado e fortalecer a iniciativa privada (COSMO; FERNANDES, 2009, p. 9).

O Fundo Monetário Internacional (FMI) fomenta as políticas educacionais, e a intervenção do Banco Mundial nos países apontam como a educação é tratada. Ela é vista como um negócio, no qual o FMI reivindicava por cortes orçamentários e o Banco Mundial buscava fazer investimentos no que lhe pudesse trazer retorno conforme a lógica do custo-benefício: o ensino como uma esteira fordista de capacitação humana para captação de mais capital.

E então, mais escolas foram criadas por influência do Banco Mundial, mas não podiam ter os investimentos e administração que visassem resultados voltados para a classe trabalhadora, pois para uma educação de qualidade se exige atenção e isso requer grandes investimentos, e com um corte nos gastos públicos sugerido/exigido pelo FMI, as instituições de ensino esvaziaram-se de sentido social, pois não é esse tipo de valor que o sistema espera.

Como o Banco Mundial sempre atua sob as condicionalidades impostas pelo FMI, é impossível que ocorram avanços significativos. Tudo se torna uma falácia: o discurso é de combate à pobreza e de melhoria dos serviços prestados às camadas mais carentes, no entanto [...], com uma educação que não dá conta de oferecer uma formação capaz de abrir caminhos para a emancipação dos indivíduos e para a constituição de sua cidadania, o resultado dos investimentos do Banco Mundial são, portanto, grandes vultos de cifras com poucas melhorias reais (COSMO; FERNANDES, 2009, p. 10).

Em torno desses objetivos que possibilitem uma visão produtivista, são constituídas as políticas educacionais na perspectiva neoliberal. A flexibilidade nos serviços públicos é oferecida como uma proposta de modernidade tecnológica e autonomia na prestação de serviços, cabendo ao Estado um simplificado controle e verificação dos objetivos estabelecidos. Com a transferência de responsabilidade da educação pública para órgãos privados, percebemos a possibilidade da inserção do Brasil de acordo com os princípios difundidos internacionalmente pela teoria do capital humano, a possibilitar para a educação o papel propagador do individualismo, eficiência, qualidade (associada à eficácia do sistema em formar profissionais e técnicos para o mercado de trabalho) e competitividade.

A prática sistêmica da acumulação do capitalismo permite um avanço na técnica e o financiamento da reprodução da força de trabalho, e aos Estados que a adotam, permite, principalmente, um longo período de intensa reprodução e retorno de investimentos. Só que, na mesma intensidade, há uma conversão na base técnica do processo produtivo, a promover impactos sobre os seres humanos. “O trabalho, enquanto força de trabalho, passa a constituir-se numa preocupação visceral de tal sorte que [...] o caráter excludente das relações sociais determina que, nestas circunstâncias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria” (OLIVEIRA, 1990, p. 12). Desta forma, configuram-se novas divisões, conteúdos, quantidades, qualidades, qualificações e demandas de trabalho, que por sua vez, levam à perda de liberdade, relações de exclusão social, sofrimento, desemprego estrutural e subempregos (FRIGOTTO, 2003, p. 60).

Assim, no referente à educação, a perspectiva neoliberal contou com fortes incentivos internacionais. Collor inicia suas propostas para a área da educação conforme o estabelecido no mencionado Congresso em Jomtien e passa a administrar a educação como se ela fizesse

parte de um grande espetáculo (VIEIRA; FARIAS, 2007). Segundo Jacomeli (2010), o que Collor buscava implementar foi recebido com muita estranheza pelo magistério. Essas ações de cunho neoliberal foram esquematizadas no Programa Nacional de Alfabetização (PNAC) em setembro de 1990 e recorreremos novamente à Vieira e Farias para compreensão do projeto:

Não se apresenta tão somente como um programa de alfabetização. Seu conteúdo envolve praticamente todas as áreas de atuação do Ministério, exceto o ensino superior. Na verdade, este é o documento orientador da política educacional do governo que se inicia, estando inteiramente voltado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo. No final do ano, é divulgado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991-1995) (Brasil, 1990), que retoma e detalha as idéias trabalhadas no PNAC (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 163).

O modelo de nossa política educacional pode ser descrito por Garcia como uma *continuidade descontínua*, que paradoxalmente se justifica a nos evidenciar que a gestão do ensino não ocorre por acúmulos de ações, mas por interrupções. Ou seja, elas serão descontinuadas conforme o governo que vier a entrar em vigor. Garcia ainda explana que as propostas no governo neoliberal, mesmo que boas ou ruins, são substituídas facilmente, o que provoca uma “desmobilização de esforços, substituição de equipes, sem contar com a descrença que tais mutações provocam nos profissionais encarregados da operacionalização das metas” (GARCIA, 1999, p. 229).

Em suma, mais se discute um planejamento sobre a educação do que se executa.

O comum, entretanto, é a existência de programas e projetos para o atendimento a demandas específicas e que se tornam mais facilmente operacionalizáveis, quer seja por realocação de recursos consignados ou criando linhas especiais de repasses aos estados e municípios. Em alguns estudos, pode-se observar que não se economizam programas e projetos educacionais (GARCIA, 1999, p. 229).

O contexto neoliberal fez com que políticos e suas políticas se voltassem para o setor educacional como artifício para conquistar o eleitorado, que se posicionava cada vez mais exigente após a Constituição de 1988 e que mostrava assegurar-se de prover recursos que resolvessem o problema do analfabetismo e do ensino em todos os níveis a longo prazo. O governo de Collor de Mello, ao reconhecer tal demanda como fundamental para Constituição e manutenção do neoliberalismo, propõe um maior envolvimento do poder público na questão educacional (1999, p. 230).

Os anos 1990 é o nosso destaque porque é quando se capta a educação como política pública. A Constituição, segundo Garcia, apresentava um espectro de Estado de Bem-Estar Social a partir de uma visão economicista das políticas públicas em questão. Ela se torna

contraditória, e seu contrassenso é atenuado gradativamente, a provocar rupturas nas políticas sociais, pois são alteradas continuamente conforme as ações governamentais. Essa desqualificação das ações públicas para a educação é o que caracteriza o perfil das políticas educacionais do início dos anos 1990.

Com a influência das já mencionadas organizações internacionais no setor educacional, o Brasil incorporou em suas políticas ações advindas de países que evidentemente possuíam suas particularidades e são consideradas como “sociedades avançadas” no mundo globalizado. Essas incorporações de outras realidades às realidades brasileiras transformaram a Constituição de 1988 em um instrumento cada vez mais contraditório. Em outras palavras, os projetos neoliberais de Collor, tanto para a educação quanto para questões do trabalho, entre outros, negam a própria Constituição que garantia sua integridade. Suas propostas, que se apresentavam como promotoras da igualdade e da democracia, na prática, promovia o oposto. Não há garantia de direitos com bases técnicas neoliberais.

Segundo Vieira (1998, p. 55), no governo Collor as políticas educacionais não eram concretas e isso ocorreu porque o país passava por um processo de transição sem constatações definidas e hegemônicas em vários setores, especialmente o educacional. A falta de vontade ou até mesmo a incompetência dos responsáveis em solucionar os problemas do ensino fez com que se desenvolvessem dicotomias incapazes de revelar soluções. Ou seja, se acredita que é melhor agir de acordo com as sugestões que não correspondem à nossa realidade, mas com financiamento e apoio do Banco Mundial e da UNESCO, a buscar desenvolver soluções para o nosso problema de acordo com o nosso tempo e nossa realidade.

Vieira analisa que, entre os anos do governo José Sarney e Fernando Collor de Mello, o governo Sarney pode ser compreendido como *indefinido* e o de Collor como *muito discurso e pouca ação*. Um desses diversos discursos proferidos por Collor, foi o de propor três direcionamentos reforçadores para defender “a educação como instrumento da cidadania”, como ele mesmo disse em um artigo no jornal Folha de S. Paulo, em 1992:

- a) mobilização da sociedade para a melhoria da formação básica;
- b) apoio à universidade para que ela forme não apenas técnicos com visão estreita, mas pessoas “detentoras de saber universal e eclético”;
- c) engajamento dos setores produtivos da sociedade, como forma de possibilitar ampliação das atividades de pesquisa e desenvolvimento, por meio de uma articulação entre universidades, empresas e instituições científicas. (VIEIRA, 1998).

O primeiro ministro da educação de Collor foi Carlos Chiarelli, que ironicamente sendo professor, cancelou o pagamento salarial de professores que faziam greve justamente para um reajuste salarial. O mesmo não confiava nos educadores da nação e sua gestão pode ser vista como cheia de conflitos e impasses, principalmente com um dos programas que analisaremos no capítulo a seguir. A Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania foi criada com o propósito de cumprir os requisitos e sugestões deliberadas da Conferência de Jomtien. De acordo com o “Dicionário Interativo da Educação Brasileira” (2001), a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), exigiu aos seus países membros que elaborassem estratégias educacionais a longo prazo (dez anos) conforme a Declaração Mundial de Educação Para Todos (FONSECA, 2009). Desta exigência, surge a necessidade de uma conferência internacional denominada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, Tailândia, e contou com a participação da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Banco Mundial, de organizações governamentais e não-governamentais. O documento, objetivado em satisfazer as necessidades básicas do aprendizado, é composto por dez artigos e encontra-se disponível no endereço eletrônico da UNICEF. O documento se dispõe a:

ARTIGO 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;

ARTIGO 2: Expandir as práticas educacionais e o que se refere às estruturas convencionais do ensino;

ARTIGO 3: Universalizar o acesso à educação e promover equidade;

ARTIGO 4: Concentrar esforços no princípio da aprendizagem;

ARTIGO 5: Ampliar os meios e a raio de ação da educação básica;

ARTIGO 6: Propiciar um ambiente melhor para o ensino;

ARTIGO 7: Fortalecer alianças entre a nação, os estados e os municípios;

ARTIGO 8: Desenvolver políticas contextualizadas de apoio aos setores social, cultural e econômico;

ARTIGO 9: Mobilização de recursos financeiros, humanos, públicos, privados e voluntários;

ARTIGO 10: Fortalecer os laços internacionais.

Uma das divergências administrativas do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania pôde ser compreendida por Garcia

numa das reuniões mais difíceis da comissão, com a presença do ministro, este afirmou textualmente que ela existia para auxiliá-lo e que, portanto, ele decidia o que deveria ou não ser feito. A mobilização feita pela comissão, junto a estados e municípios, praticamente não foi levada em conta por Chiarelli (GARCIA, 1999, p. 234).

Dessa forma podemos nos questionar: é possível que um problema coletivo possa vir a ser resolvido de outro modo senão coletivamente?

Os ideais neoliberais implementados são justificativas para o capitalismo e suas formulações. São engendradas em diretrizes teóricas, como já observado. O neoliberalismo preconiza para o setor educacional “bases da livre concorrência, do individualismo e do desenvolvimento de habilidades e competências para suprir as demandas produtivas do capital” (SOARES, 2016, p. 49). Continuando nas palavras de Soares:

Mesmo levantando a bandeira da educação para “todos”, a educação serviria apenas como uma das formas da manutenção do poder pela burguesia. Romper com os postulados do antigo regime, vencer a barreira da ignorância e transformar a ignorância em cidadania (SOARES, 2016, p. 49).

Para Saviani (2002 apud SOARES, 2016, p. 49), uma educação neoliberal nega a desigualdade de condições. Por mais que considere os valores culturais, ela desconsidera a realidade supressora do sistema capitalista. Este modelo de educação, por não considerar o caráter excludente do sistema, exclui e marginaliza cada vez mais, “pois não equalizou e muito menos emancipou o homem, pelo contrário fez aumentar as contradições e a discriminação social”. Deste modo, Saviani (2002, p. 4 apud SOARES, 2016, p. 49), conceitua as políticas neoliberais como “não críticas”, pois considera que “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros”. Ou seja, para a lógica neoliberal, a igualdade de oportunidades e de condições só pode ser alcançada se todos os países aplicarem a mesma metodologia e que somente com uma uniformização será possível corrigir os problemas causados por ela mesma, o que entendemos como algo redondamente equivocado, visto que cada nação tem sua história, demandas e necessidades. Não é possível universalizar soluções para problemas particulares, mas essa é apenas mais uma das falhas desse sistema.

De todo modo, o sistema de lógica neoliberal promove ações que buscam adequar os indivíduos a essa realidade individualista e competitiva através do fortalecimento da ideia de torná-los aptos ao sistema, ou seja, uma formação voltada para a lógica da acumulação de capital: o mundo do trabalho, sendo esta adaptação o único meio para sobrevivência. No entanto, essa ideia de adaptação só se mostra mais eficiente com os já adaptados, ou melhor

dizendo, as classes mais abastadas. A diferença de aprimoramento dos indivíduos através do conhecimento é discrepante entre as classes burguesas e as subalternas (SAVIANI, 2002, p. 11). E assim esse sistema funciona: ajudando quem não precisa de ajuda.

A educação neoliberal se fundamenta no trabalho e no retorno de capital. Urge para os Estados a necessidade de uma teoria que contemple fundamentalmente a criação e aumento de capital e, de forma escamoteada, introjeta-se nas políticas educacionais a teoria do capital humano.

O fenômeno observado pós Segunda Guerra Mundial – período em que o mundo se voltava para a organização econômica, política e social – foi denominado, por um grupo de estudiosos da Universidade de Chicago, e coordenado pelo professor da disciplina de *Economia e Educação*, Theodore W. Schultz, a *Human Capital Theory*. A Teoria do Capital Humano, elaborada em meados dos anos 1950, surgiu para a compreensão da condição específica dos ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção capitalista. A concepção de que o trabalho humano se qualifica por meio da educação tornou-se um dos mais importantes meios de ampliação de produtividade econômica, a fazer da educação uma ferramenta fundamental para o contexto econômico.

A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico desta economia levou à hipótese de que o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído a investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano. Este resíduo engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde etc. (FRIGOTTO, 1993, p. 39).

A convite de Henry Ford para estudar e calcular o valor econômico da educação, Schultz revela interesse pelo tema e busca investigar a complexidade da relação entre *educação e trabalho*. Foi observado que os fatores que essencialmente modificam a produção não são permanentes e sim mutáveis, sofrem alterações continuamente e atuam em uma velocidade que não são possíveis de serem devidamente avaliadas e analisadas, conforme o que ele esperava formular em sua perspectiva teórica da relação educação e trabalho. “O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ, 1973, p. 23-24).

Schultz desdobra-se a conceituar o capital humano numa perspectiva explicativa de desenvolvimento econômico numa concepção neoclássica com o objetivo de explicar as diferenças salariais e sociais dos indivíduos. Para Frigotto (1993, p. 40), “a educação, então, é

o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro”. Dessa forma, se reduz o processo educativo a favor do capital, ou seja, se prejudica a sociedade a favor da produção. “A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

O conceito de capital humano, se trata, precisamente, de um investimento. “Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no *fator humano* passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico” (FRIGOTTO, 1993, p. 41), sendo este um dos fatores que nos explica a diferença fundamental de produtividade e renda para os indivíduos de uma sociedade estratificada.

A tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configuram-se como uma “teoria de desenvolvimento”, sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa, vai desdobrando-se, no campo da pesquisa, em trabalhos aparentemente contrários. Assim é que as pesquisas se deslocam do campo macroeconômico para o microeconômico e, dentro destas esferas, tomam especificidades diversas. O que dá coerência aos trabalhos é o arsenal teórico e ideológico no qual todos os enfoques se afunilam (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Schultz, assim como os demais economistas, constata que a riqueza de uma nação advém das pessoas: “medida em função daquilo com que o trabalho contribui para a produção, a capacidade produtiva dos seres humanos é, no momento, vastamente muito maior do que todas as formas de riqueza tomadas em conjunto” (SCHULTZ, 1973, p. 32), mas o que Schultz destaca, e que os demais economistas deixaram passar em seus cálculos acerca do investimento em capital humano, é que o investimento que elas fazem em si mesmas são significativamente grandes, mas esse esquecimento é compreendido ao se tratar da especificidade humana, visto que os seres humanos são livres e impossíveis de categorizar quanto propriedade, e por isso, não pode ser medida sua manipulação em meio ao mercado. Mas o nosso papel não é considerar o trabalho humano como uma atividade completamente inata do capital, como se fosse parte integrante apenas dele. “Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital, à exceção da escravidão, e abominamos esta realidade” (SCHULTZ, 1973, p. 33). Schultz não nega a luta contínua do homem contra a servidão, mas trata agora o ser humano como *riqueza*. A ampliação de investimentos nele não é reconhecer também a sua vida ou sua força de trabalho, mas meramente reduzi-lo a um componente material afim da propriedade material, acabando por

apenas reformar e atualizar a exploração, o que nos apresenta ser contraditório. Ainda defende que, o investimento em pessoas, e o investimento nelas próprias, são as maneiras como os homens “livres” podem aumentar sua qualidade de vida, só que as oportunidades para capacitação humana não são equivalentes às suas necessidades. Essa especificidade histórica dos seres humanos é de grande complexidade para os estudiosos econômicos, os quais evitam analisá-los ou considerá-los.

O conceito de capital, segundo Schultz (1973), consiste num conjunto de entidades que detêm a propriedade econômica de prestação de serviços a partir de um valor específico e esse valor de aplicação almeja resultados específicos, convergindo-se em capital humano e não-humano, sendo a diferença entre esses dois, imprescindível.

Para Schultz (1973, p. 53), ele “é *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfação futura, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” e ele é realizado não através de negociações ou vendas, mas através de investimentos, tendo em vista que “nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui”, presente tanto na sua produção, quanto no consumo.

Em estudos sobre a teoria do capital humano, temos Shaffer (1961 apud SCHULTZ, 1973, p. 54), que alega, através de estudos teóricos, que é desaconselhável considerar o ser humano como um *capital humano* e Schultz o critica:

Shaffer não faz objeções aos conceitos de investimento no homem e de capital humano; ao contrário, explicitamente aceita a teoria [...]. Igualmente, mostra-se cuidadoso em desligar-se a si mesmo daqueles que acreditam que é moralmente errado aplicar-se os conceitos de investimento e de capital às pessoas (SCHULTZ, 1973, p. 54).

O cerne do embate teórico de Shaffer é acerca da especificidade final das despesas com educação, em até que ponto ela é destinada ao consumo ou destinada à produção. Para Marx (1867), o capital é a capacidade de explorar o trabalho alheio a partir da propriedade de meios de produção e distribuição, desta forma, é impossível que o ser humano seja o capital, pois o capital não produz trabalho; o capital explora trabalho, ou seja, capital é a capacidade de explorar trabalho. Marx considera o trabalho como uma condição fundamental da existência humana. Este caráter social é a realização do próprio homem, onde se é manifestado a desigualdade a partir do trabalho como fonte de riqueza e de bens materiais.

As categorizações dadas consistem em uma dialeticidade presente no pensamento de Marx, entre o elemento condutor do trabalho, e por consequência, seu aspecto *estranhado*, sendo este uma das principais características das relações modernas de produção. O

estranhamento se trata da expropriação dos reais produtores, os trabalhadores, onde lhes é atribuído um valor de troca em prejuízo do valor de uso. “O trabalho possui um momento universal, antropológico, o momento da objetivação e auto-criação humana e um momento particular, histórico, o trabalho assalariado, produtor de mercadorias, a atividade capitalista” (OLIVEIRA, 2010, p. 73). O estranhamento, intrínseco à lógica capitalista, é considerado por Astrada (1968) como “uma categoria histórica, fenômeno social em que se refletem [...] relações operantes como poderes estranhos que, em lugar de serem dominados pelo homem, o dominam e sufocam sua humanidade essencial” (ASTRADA, 1968, p. 47-48).

Essa relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e o ato de produzir, também chamada por Marx (2002, p. 122) de *alienação*, significa em si, uma *objetivação*, no qual torna o ser humano um estranho de si e para os outros seres humanos, a revelar a “apropriação que surge como alienação, e a alienação como apropriação”. Também para Marx, o trabalho alienado é o fundamento de toda riqueza em propriedade privada. A propriedade privada é fruto do trabalho alienado (MARX, 2002, p. 122).

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (MARX, 2002, p. 112).

Neste sentido, a teoria do capital humano mostra um relevante papel na formação de consciências alienadas, pois camufla o caráter exclusivamente produtivista da educação. Segundo Frigotto (1993), a teoria do capital humano não revela seus reais objetivos, mas coloca-se como um fator determinante para o desenvolvimento econômico. A organização e a política educacional formulada a partir do capital humano desqualificam o ensino, tornam-no ineficiente a ele e eficiente para o sistema capitalista e conseqüentemente, neoliberal (FRIGOTTO, 1993, p. 224).

Sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital (FRIGOTTO, 1993, p. 224).

A escola, desta forma, converte-se num ambiente com foco nas relações de produção, produz-se um saber específico para o capital em detrimento do social. “Essa distribuição desigual do saber dentro da escola já é uma reprodução do próprio capitalismo, é uma maneira

de formar valores úteis e pertinentes para o capital nos indivíduos.” (SILVA, E., 2010, p. 524). A educação, nesse viés mercadológico, serve ao capital tanto produzindo seres humanos úteis para o sistema, quanto camuflando as relações sociais de desigualdade produzidas por ela mesma.

A teoria do capital humano se trata da valorização do ensino na perspectiva do mercado de trabalho. É evidente a influência de qualificações para retornos e bem-estar individual, porém, apesar dessa roupagem de que essa teoria seria boa para os indivíduos, não é exatamente essa sua aplicabilidade observada. Primeiro que, segundo Marx, o ser humano não tem como se tornar capital, pois, ou se produz capital a partir de sua força de trabalho ou se é proprietário do capital. Ao afirmar que o ser humano é seu próprio capital, seria afirmar que ele é o capital de si mesmo, proprietário de um capital, ou melhor, patrão de si, mas como ele é patrão de si sendo que o lucro de seu investimento educacional e capacitação não são retornados para ele?

Argumentam, em defesa dessa teoria, que ela apresenta uma maior probabilidade de inserção do sujeito no mercado de trabalho, porém, Segnini (2000, p. 75) nos aponta a contradição presente na relação entre educação e trabalho no Brasil, a começar pelo crescente desemprego de trabalhadores escolarizados e pela relação de desigualdade de geração, raça e gênero que ela resguarda.

Nesse sentido, os dados sistematizados pelos economistas Marcelo Ikeda, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico (PNUD) e Sheila Najberg, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a partir dos dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério do Trabalho, informam que no ano de 1996 os trabalhadores da indústria com ensino superior completo foram desempregados (6,1%) mais intensamente que os analfabetos (4,4%). No ano seguinte, a taxa de desemprego dos trabalhadores com superior completo (2,9%) permaneceu maior que a daqueles que não haviam completado a oitava série do ensino fundamental (2,6%). (SEGNINI, 2000, p. 75).

A qualificação, através de uma educação advinda da lógica neoliberal, não é garantia de oportunidade profissional. A prática do ensino é o meio pelo qual se constrói historicamente a humanidade, e se ela for voltada para a produção, como a educação constituinte de uma sociedade capitalista, ela valorará mais por números, como provas e exames, voltando-se para o resultado e não para o empenho e estímulos educacionais. “Os educadores acabam sendo considerados como meros trabalhadores e mercadorias em produção” (ALMEIDA, 2010, p. 255). A escola deveria ser uma fonte de sujeitos históricos e não usada de forma camuflada como mais uma ferramenta para manutenção da burguesia

financeira dominante. *Educação* deveria voltar-se para o desenvolvimento humano e social, a perspectiva econômica também é importante, mas quando não são criadas estruturas que capacitem o estudante de forma intelectual, moral e física, impede-se que o conhecimento tenha continuidade às gerações subsequentes. Quando não se considera o movimento histórico, se inibe a capacidade produtiva social e cultural. Ao pensarmos em um rompimento desta lógica empreendedora, Mészáros constata que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48). Freire elucida:

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (FREIRE, 1996, p. 32).

2.2 A relação entre neoliberalismo e teoria do capital humano

No que diz respeito à educação no contexto neoliberal, podemos diagnosticar a contradição da teoria do capital humano com a emancipação humana. Segundo Kant (2009), ao se compreender a sociedade moderna pós Revolução Francesa, a autonomia humana passa a ser uma das pautas mais relevantes para a identidade do sujeito, “isso porque o sujeito, fazendo bom uso de sua racionalidade, pode superar a menoridade e construir o conhecimento científico, sem influência de crenças ou preconceitos, a fim de dominar e quantificar toda a realidade” (AMBROSINI, 2012, p. 379). Para Kant, “autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei [...]. O princípio da autonomia é portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (KANT, 2007, p. 85). Este contrato social não fora cumprido de forma expansiva entre os cidadãos, exceto politicamente e

essa é a crítica que Marx (2006) fez da sociedade burguesa, demonstrando que o Estado está emancipado politicamente, mas o indivíduo é determinado, sendo os direitos humanos fundamentais (liberdade, igualdade e propriedade), nada mais do que garantias para o individualismo e jamais para a emancipação humana. (AMBROSINI, 2012, p. 379).

De acordo com Marx, compreendemos que “só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico” (MARX, 2007, p. 37).

Em um dos primeiros estudos de Theodore Schultz, chamado “Transformando a Agricultura Tradicional” (1964), o autor expõe sua visão sobre os agricultores dos países pobres a evidenciar que o seu caráter primitivo maximiza o retorno de recursos. Segundo ele, “as pessoas pobres em países de baixa renda [...] não são prisioneiros de um equilíbrio de pobreza que a economia não é capaz de quebrar” (SCHULTZ, 1964, apud MONTEIRO, 2016, p. 44). A centralidade nas questões de Schultz era a de que a pobreza que persevera nos países pobres advém das políticas de seus países, em favor de seu grupo dirigente. Além disso, as produções de Schultz sobre o trabalho se desenvolvem na ideia de investimento em capacitação humana. Ele foi um dos primeiros a iniciar pesquisas sobre o capital humano, e seu estímulo pelo assunto pode ser compreendido através de sua experiência no pós-guerra, já que o mesmo fez parte da Comissão de Assessoria aos planos de reconstrução da Alemanha Ocidental (MONTEIRO, 2016, p. 44). Segundo Monteiro em seu artigo “A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker” (MONTEIRO, 2016) diz que

ele [Schultz] tinha visto as provas da destruição do estoque capital físico da Alemanha, e posteriormente, sua rápida reconstrução. Essa experiência iria solidificar sua visão anterior de que a educação fez os agentes econômicos mais produtivos, proporcionando superações às limitações produtivas. Seu pensamento sobre o investimento em capital humano foi consolidado durante o seu ano como Pesquisador do Centro de Estudos Avançados em Ciências do Comportamento, em Stanford em 1956 (MONTEIRO, 2016, p. 44, grifo nosso).

Todavia, para se estudar o investimento no ser humano e o seu valor econômico, foi necessário renovar o conceito de “capital”, e para isso, precisou estudar o processo do investimento nos seres humanos e os incentivos para esse investimento. E desta forma, a educação formal entra em questão. Conforme o próprio parecer de Schultz:

Durante anos, no Centro, eu comecei a ver que a essência produtiva que eu estava identificando como o capital e o trabalho não eram constantes, mas foram sendo melhoradas ao longo do tempo e que essas melhorias foram sendo deixadas de fora no que eu estava medindo como o capital e trabalho. Tornou-se claro para mim também que nos Estados Unidos muitas pessoas que estão investindo no homem estão tendo grande influência sobre o crescimento econômico, e que o investimento em capital humano fundamental é a educação (SCHULTZ, 1963, apud MONTEIRO, 2016, p. 45).

Preocupado com a qualidade da força de trabalho como ferramenta de modernização da economia, Schultz argumenta que a responsável pela qualidade dessa força, principalmente em países pobres, é a educação na perspectiva do capital humano, pois, segundo ele, o “capital possui duas faces, e essas duas faces retratam sobre o crescimento econômico, que é um processo dinâmico, em regra” (SCHULTZ, 1974 apud MONTEIRO, 2016, p. 46).

A teoria do capital humano busca fazer da *experiência* uma técnica laboral e assim retira o caráter formador do conhecimento, pois para Schultz, o que equivale para a qualidade da mão de obra e é conveniente para a economia (e também para a política) é o *conhecimento útil* (MONTEIRO, 2016, p. 47). Este *conhecimento útil* se refere ao conhecimento, estritamente ligado a funções econômicas e aprimoração de habilidades voltadas para o trabalho técnico, ou seja, conhecimento útil para a produção. Em contrapartida, este modelo de produção de conhecimento pode ser considerado como uma educação *determinista*. Esta teoria prevê a fuga da realidade humana do saber constante e escamoteia o exercício moral e cognitivo que se constrói historicamente. Conforme Freire:

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. (FREIRE, 1996, p. 50).

Esta mudança à qual homens e mulheres estão condicionados, implica nos diversos condicionamentos que se construíram e autoconstruíram historicamente. A história, ao se constituir coletivamente, almeja a própria superação. O tempo histórico é um tempo de possibilidades e não mera causalidade, sendo essa “a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p. 53).

Ao se condicionar os seres humanos à teoria do capital humano, procura-se apenas o desenvolvimento da capacidade profissional na busca de um desenvolvimento sustentável de economia globalizada, a integrar na sociedade a evidência da educação no desencadeamento e atendimento das recomendações neoliberais (SILVA, 2010). Esta teoria passa por diferentes perspectivas de acordo com os períodos históricos. De acordo com Marshall (1989), o capital humano pode deixar de assumir o formato de investimento e passa para o Estado a responsabilidade de qualificar e incentivar habilidades humanas através da educação. Mas é através de Schultz, nos anos 1950, que o conhecimento é colocado em formato de capital e a

decisão de capacitar e investir no trabalhador passam a ser individuais ou dos que interessam melhorar sua produtividade.

Schultz afirma que, por mais que nos seja claro que os seres humanos sejam capazes de adquirir conhecimento *realmente* útil para suas vidas, não é evidente para a economia que esses conhecimentos capacitem o ser humano em formato de capital para produção de capital, ou seja, investimento focado para crescimento do sistema econômico. Quando se capacita um indivíduo em investimentos de capital humano, eles se tornam proprietários desse capital e acreditam que quanto mais se dedicam em investir nesse conhecimento, em efeito se aumenta sua produtividade, e desta forma, a educação passa a ser vista como um produto negociável (SCHULTZ, 1973, p. 43). Para o autor, essa capacitação e o crescimento desse capital humano só pode ser possível a partir da iniciativa do poder público, pois ele é o “detentor da autoridade necessária para provocar um planejamento educacional que atendesse a tais objetivos” (SCHULTZ, 1973 apud CABRAL, 2016, p. 36).

Ele ainda acreditava que mesmo que houvesse iniciativas privadas seriam em segunda ordem, pois atenderiam a um público mais reduzido e não estaria disponível a todos. Neste processo, os professores assumem um papel central, como ‘peças fundamentais’ para moldar, configurar e ajustar os estudantes ao desenvolvimento econômico. Para isso, seria necessário atender aos princípios de aprendizado, às teorias e à resolução de problemas. No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, conforme os estudos apresentados por Shultz, as políticas educacionais foram concebidas para o modelo capitalista de educação, tendo na teoria do capital humano o seu conceito básico. Uma importante constatação é a presença de modelos preestabelecidos para a educação nacional nos quais não há referenciais humanísticos vinculados diretamente ao desenvolvimento e ao cuidado com o que é próprio do educando como ser social e político, mas, sim, referenciais econômicos formulados por um ranking de países organizados conforme o seu nível de desenvolvimento e domínio do conhecimento. Dessa forma, a política econômica orientada pelo capital internacional produz a ideia de que a qualificação de capital humano, a partir das instituições escolares, era a garantia de ascensão social (CABRAL, 2016, p. 36).

Segundo Monteiro (2016), Gary Becker se debruçou ao tema e constatou a relação entre produtividade e custo-benefício. Para Becker, esse investimento possibilita tanto o crescimento econômico quanto individual. Ao saber produzir, seus rendimentos aumentam, e por sua vez, a formação da família se mantém saudável e sistemática. Becker acrescenta que o Estado tem um papel fundamental no auxílio à formação das famílias, oferecendo um ensino a todos que seja de qualidade. Podemos observar, dessa forma, que o propósito dos diferentes estudiosos acerca do capital humano é o de que ele é essencial para o desenvolvimento econômico e social para resolução de suas diferenças. Mas como esse projeto para a educação se desenvolve na práxis capitalista?

Apontamos aqui o conceito de neoliberalismo apresentado por José Paulo Netto. O propósito ideológico do neoliberalismo para com a educação é preparar a mão-de-obra e conquistar a consciência dos trabalhadores com o propósito de aumentar seu capital. A análise do ganho de produtividade observada através dessa teoria é a de que o capital, o capital humano, seja propriedade do indivíduo que obteve as oportunidades de capacitação, para que se configure em um “novo capitalista”, sendo esse o propósito final do sistema: transformar o capital em mais fonte de valorização do capital. Conforme aponta Netto (2010) em seu artigo “Uma face contemporânea da barbárie”, assim como a obsolescência programada é uma característica das mercadorias da *sociedade de consumo neoliberal*, a educação neoliberal também possui esse caráter fugaz. Por sua vez, esta sociedade

cria a “sensibilidade consumidora” que se abre à devoração indiscriminada e equalizadora de bens materiais e ideais – e, nela, a própria distinção entre realidade e representações é esfumada: promove-se uma semiologização do real, em que os significantes se autonomizam em face dos referentes materiais e, no limite, se entificam (NETTO, 2010, paginação irregular).

E então, nesta configuração de sociedade sob a *cultura do consumo* (NETTO, 2010, paginação irregular) esse modelo de educação surge como oportunidade de promover qualificação e capacidade produtiva, não apenas por meio de uma educação escolar, mas uma educação que pode ser apreendida como um “treino” ou “oficina”, tanto que ela apreendida num ambiente escolar quanto no próprio local de trabalho.

A contradição presente na relação da perspectiva da teoria com a realidade social, dicotomizam em que se transforma o trabalhador, seja ele um trabalhador “capitalista” ou um trabalhador que detém tão somente seu “capital humano”. As duas são contraditórias. Segundo Frigotto (1993), o capital se configura em trabalho, mas “trabalho não é capital”. A exploração capitalista é justificada por economistas neoliberais através de um emaranhado de aparatos teóricos para contorcer a realidade econômica, apesar de não se ter como negar na própria realidade a relação de *dominação-espoliação*.

Nesse cenário, principalmente no Brasil, a discrepância salarial do Governo Collor era justificada com o pretexto de “incentivo ao investimento”, sendo que o aviltamento salarial nada afetava as empresas, mostrando-se, na verdade, cada vez mais lucrativas e apresentando-se privilegiadas com as medidas que tinham como propósito ajudar os mais necessitados, não o contrário. Assim, o modelo produtivista de capacitação humana se mostrava compatível aos interesses de seus promulgadores e a classe que representavam, a fazer agravar a situação dos mais pobres e confortar os mais ricos.

Não é afinal na educação que se encontrará a solução para os problemas da desigualdade e miséria, cuja solução não poderá obter sem se alterar a distribuição da riqueza e da renda, pela alteração das relações sociais de produção. [...] Os trabalhadores são trabalhadores. Os capitalistas são capitalistas. Aqueles criam, com seu trabalho, o excedente de que estes apropriam. (ROSSI, 1980, p. 37).

Quando aumentada a capacidade produtiva dos trabalhadores, se aumentam as necessidades quanto indivíduo e necessidade de compensação ao esforço gerado, sendo também aumentado o excedente apropriado pelo capitalista. “O acréscimo de capacidade de trabalho do trabalhador valoriza o capital” (ROSSI, 1980. p. 37), isso quando em *modus operandi*.

A escola capitalista prepara o trabalho que alentará o capital. Nunca capital humano. Nada há menos “humanitário” que o pedagogismo conservador que faz das escolas a fonte dos “recursos humanos” (para a empresa capitalista) que “humanizarão”, isto é, darão vida, aos instrumentos de produção, às máquinas, aos equipamentos, às fábricas, aos bancos (fábricas de juros), aos balcões do comércio (fábricas de lucros de intermediação), às empresas produtoras de serviços, aos computadores, aos sistemas telefônicos, aos complexos hidro-elétricos, aos sistemas de comunicação por satélites, de que nenhum trabalhador afinal é proprietário. Mas de que os capitalistas o são. E dará vida às escolas também, onde cada vez mais o professor é um operador de capitais de que não é proprietário também (ROSSI, 1980, p. 38).

Segundo Rossi (1980), a organização econômica é determinada pelos detentores de propriedade de capital e/ou de terras que monopolizam os instrumentos e meios de produção com o propósito de manter seus privilégios acima das classes sociais menos abastadas através da dominação e exploração. Essa tática de dominação e exploração perpassa teorias históricas e se apresenta de formas diferentes pelo tempo, a fim de garantir seu insidioso poder através da exploração e seus resultados, que devem a gerar consequentemente sua expansão e reprodução das condições de exploração.

Continuando com Rossi (1980), podemos compreender, com o avançar do tempo e das relações humanas que, a dominância, antes realizada por meio físico e combate, ocasionou aos dominados nenhuma outra opção a não ser se render. Com os graves desenrolares da dominação e a perpetuação de privilégios, a dominação teve que se tornar mais sutil e sofisticada.

Os dominadores apenas mudam sua forma de dominar, mas seu imponente domínio e a submissão do dominado permanecem inalteradas. A dominação, após tantos entraves, precisou se tornar cada vez mais implícita e passou a receber suporte jurídico-representativo

com o advento do Estado Moderno. “O Estado não paira sobre as classes, harmonizando-lhes as relações, mas, ao contrário, é instrumento da classe dominante no exercício de sua hegemonia ideológica e de sua dominação política” (ROSSI, 1980, p. 39), apresentando agora de forma mais *democrática* e consequentemente mais eficientes, no que se aparenta.

Um processo de rebeldia e de afronta à dominação pressupõe necessariamente a consciência da própria condição de dominado. A partir daí serão necessárias condições especiais, concretas, que viabilizem a rebelião. Os dominadores, com acesso ao exercício do poder político, usaram-no no sentido de assegurar a permanente reprodução das condições de sua dominação (ROSSI, 1980, p. 39).

Para a lei não há classes e cabe a todo cidadão obedecer às leis de seu país, mesmo que elas tenham sido criadas por pessoas alheias às suas necessidades e sua realidade, pois assim, se é um cidadão, é seu dever obedecê-las. Se há controvérsias com as leis impostas, que sejam reformuladas através do instrumento direto da democracia: que é também um dispositivo arquitetado pela classe dominante. “As condições jurídico-coercitivas para a permanência e expansão da dominação e exploração da classe trabalhadora estarão assim atuantes através da sociedade política” (ROSSI, 1980, p. 40). O objetivo deste trabalho, além dos já mencionados, é trazer à luz a necessidade de não impedir a consciência do explorado sobre sua exploração. Os meios de dominação são inculcados ideologicamente através do ensino nas escolas, pelos meios de comunicação de massa, pelas igrejas e se projeta sua reprodução inclusivamente pela e através do vínculo familiar, onde a consciência se deixa ser dominada pela lógica dos dominadores e onde se aceita essa exploração como sendo a *única* forma de se viver no sistema: sob repressão. Contudo, essa repressão não é garantia de controle. Para o domínio social, os pensamentos dos indivíduos que sofrem a repressão são formulados e tem bases abstratas (ideologia do dominante, que não é a sua realidade social). O pensamento é cravado em uma ideologia que controla a realidade. Os regimes que almejam o controle involucram seu poder de forma artificial, pois o “controle” não é para todos: se todos não possuem controle, nada em si pode ser controlado. Temos como exemplo os regimes totalitários que buscam o controle: tenta se controlar a segurança, mas se não há segurança para todos, não existe segurança; assim como, se não há educação para todos, não há educação; o que há é uma invenção controlada: uma ilusão do controle.

Regra geral, os empresários têm clara preferência pelos regimes políticos conservadores mais autoritários que, com mão-de-ferro, sufoquem as reivindicações populares, proíbam o funcionamento dos sindicatos, tornem ilegais os partidos reformistas e revolucionários e lhes ofereça o “povo” de mãos atadas para a exploração de seu trabalho, que será de molde a de tudo despojá-lo, em benefício do lucro das empresas (dos capitalistas). (ROSSI, 1980, p. 40).

Já que a força não era mais para a democracia uma ferramenta aceita na dominação coercitiva, a manutenção da exploração passou a se dar por meio do aparato ideológico. De acordo com Rossi (1980, p. 40) “É preciso, pelo menos, que alguns dominados se transformem em dominadores”, para se provar que seu estímulo ideológico é capaz de mudar as estruturas sociais e proporcionar uma mobilidade social. É realizado então, pela classe dominante, uma ideia de “abertura” na possibilidade de se tornar “dominador”, pois o sistema capitalista se alimenta e contorce a visão da sociedade pelo seu “valor individual”, em que só ele é capaz de promover o progresso social. “Valor que não é inato, mas, ao contrário, pode ser “adquirido” (ROSSI, 1980, p. 41). Inato ou adquirido, o “mérito” individual é, afinal, elevado à pedra de toque da ideologia legitimadora da dominação capitalista, já que a posição de cada um, na estrutura da sociedade “livre”, seria resultado de seu próprio mérito” (ROSSI, 1980, p. 41) e que seria a educação uma ferramenta fundamental para manutenção de seu domínio.

Para se aumentar o excedente de trabalho, é preciso qualificar a força de trabalho para que assim, se aumente sua capacidade produtiva. “Esse aumento dependerá não só da introdução de nova tecnologia, do desenvolvimento dos instrumentos de produção, mas também da preparação de mão-de-obra adequada, qualificada através da educação escolar [...]” (ROSSI, 1980, p. 41). Uma vez que a legislação não permite que se aumente o tempo de trabalho, se busca aumentar o excedente através do aperfeiçoamento tecnológico, com maquinaria, eletrônicos e computadores, que evidencia seu propósito contraditório de produção de trabalho: o aumento de trabalho é voltado para o próprio lucro, não para ascender às classes dominadas com seu capital humano (que na verdade, também não o pertence). Essa maquinaria precisa de um mínimo dinamismo humano para seu funcionamento, e até aí a educação escolar se faz necessária. A partir do momento que se aumenta o excedente para o proprietário, é permitido a ele, através das condições políticas do capitalismo, que se faça cortes orçamentários, e o primeiro local a se fazer esse arrocho é na força humana, substituindo essa força de trabalho qualificada por uma menos qualificada (mais barata, um contrassenso que comprova que o aperfeiçoamento tecnológico exigido não é o suficiente para manter o trabalhador seguro de ter um trabalho) (ROSSI, 1980, p. 44).

Apesar de seu caráter contraditório no sistema capitalista, a educação não deixa de ser fundamental para o seu funcionamento pleno. É analisado, dialeticamente, o movimento feito pelas classes baixas que ascendem e as que decaem. Segundo Rossi (1980, p. 45) “É parte do mecanismo complexo de valorização-desvalorização do trabalho que nos dois sentidos

aumenta o excedente apropriado da empresa”. Sua ascensão representa nada mais do que uma confirmação de confiança da ideologia das classes dominantes no que *é possível* tornar-se um capitalista, como seus dominadores. “Ascensão no sistema tem seu preço, a adesão; ou um reverso, a exclusão”, principalmente a adesão dos trabalhadores de produção imaterial (intelectuais, técnicos, *etc.*). (ROSSI, 1980, p. 45).

O caráter excepcional da classe trabalhadora quando ascende é inspirada através da educação. A qualificação permite ao indivíduo que melhore/modernize suas condições de trabalho, mas, a educação nestes moldes, não significa ser totalmente eficaz para alterar as condições humanas da classe trabalhadora (ROSSI, 1980, p. 45). Marx analisa dois aspectos desse sentido: o prático e o social. Na prática, Marx revela a importância do método dialético como um fator determinante para uma mudança real e entende que o social não se muda apenas alterando-se sua consciência, mas que é preciso, antecipadamente, compreender como a consciência é um *fato social* e como o ser humano é um *ser social* e só assim poderíamos romper com o véu hegeliano que encobre o pensamento moderno para que possamos alcançar o verdadeiro cerne da racionalidade, onde observamos que “as mudanças da consciência são efeitos de mudanças sociais” (CRESPI; FORNARI, 2000, p. 65). A referência à coletividade e à constituição feita por Marx é extremamente social. É uma consciência que pode oferecer um novo sentido para a práxis que, por sua vez, pode parar de agir em função do *status quo* para reinventar o significado das coisas existentes e intervir *historicamente na história* com o propósito de alcançar o sentido de si próprio, sendo a transformação da práxis o verdadeiro motor da transformação histórica e que deveria ser a principal função da educação.

Partindo da prognose de Marx de que a história da humanidade é a história da luta de classes e do trabalho, e que a produção e a repartição desse trabalho são constituídas por classes antagônicas, é evidente que suas políticas não serão uniformes, tampouco inclusivas. O mundo burguês moderno manifesta a fase mais completa desse processo excludente, a deixar inalteradas as relações de produção em desvantagem das forças produtivas e, além disso, é capaz, dessa forma, de encobrir seus interesses. Por isso, superar a contradição entre relações de produção e forças produtivas vai implicar o fato de enxergar os *componentes ideológicos* do capitalismo, ressaltando além disso as suas contradições *internas* ou *imanentes*.

Ideologia, porém, não significa somente o fato de assumir a configuração dos modos de produção como se fosse uma *verdade eterna*; na realidade, há ideologia toda vez que se ignora a incidência dos conhecimentos históricos, sociais e materiais em ordem ao nosso conhecimento. Se o capitalismo quer mascarar ideologicamente as suas contradições, ocultando o conjunto de oposições reais que se desenvolvem no

seu interior, será preciso então proceder a uma desmistificação das ideologias, cabendo assim a esta instituição fundamental de Marx o mérito de ter dado um começo decisivo às análises de sociologia do conhecimento (CRESPI; FORNARI, 2000, p. 69).

A partir do ponto de vista histórico, as relações de produção, que vieram se formando desde a Ásia, Grécia, Roma, período feudal até à burguesia, representam a mais rigorosa forma de separar o que não pode ser separado, que é alienar o homem da natureza e como indivíduo, da sociedade. Dessa forma, o indivíduo se isola da realidade social e a sua consciência é dada como a-histórica. Os trabalhadores são os que menos se beneficiam de seu próprio trabalho.

Voltando à prognose de Marx, podemos dizer que a história das sociedades classistas faz parte de uma “pré-história”. Considerando as relações de classe a partir de seus interesses materiais, oculta-se a história pura, conforme acreditava Hegel e Vico. Com uma historicidade autêntica, as relações de classe seriam esclarecidas.

A teoria do capital humano aborda um caráter positivista nas pesquisas e estudos econômicos sobre educação. No campo educacional, a ideia de capital humano gera uma concepção neotecnicista (FREITAS, 2012) de organização educacional capaz de mascarar os reais objetivos da mesma, que sob o pressuposto de desenvolver a economia, desloca para o âmbito individual problemas que foram historicamente constituídos, como a desigualdade, inserção social e desempregos. A meritocracia vê a educação assim como vê os seres humanos, como um mero valor econômico, numa equivalência impiedosa que compara capital e trabalho, como se fossem ambos igualmente simples objetos das relações de produção.

A teoria do capital humano relaciona elementos conforme os meios de produção capitalista, fazendo surgir relações entre *economia* e *educação*, *educação* e *trabalho* (emprego) e *educação* e *crescimento/desenvolvimento econômico*. Essa Teoria atua conforme os interesses e “visão de mundo” dos que não “veem” a classe trabalhadora. É uma visão reducionista sobre o conceito de ser humano, de trabalho, de classe e de educação. “Presos às representações capitalistas (os economistas burgueses), vêem sem dúvida como se produz dentro da relação capitalista, mas não como se produz essa própria relação” (FRIGOTTO, 1993, p. 35).

As literaturas críticas analisadas sobre o tema preocuparam-se em revelar o “caráter ideológico” dessa teoria e suas “consequências” à nação. Seu caráter também nos é de suma importância, mais precisamente, apontaremos como se desenvolve essa teoria de acordo com a realidade e o tempo ao qual pertencemos, e sobretudo, a estrutura e reforma interna do

pensamento neoliberal na educação como peça da maquinaria dos que administram as engrenagens do sistema (FRIGOTTO, 1993, p. 17).

Por outro lado, se essas análises explicitam a conjuntura em que emerge a teoria do capital humano e sua função ideológica, não apreendem, de forma suficiente, as determinações de caráter orgânico do avanço do capitalismo que a produzem. Dito de outra forma, a não-apreensão adequada da relação dialética entre a infra e a super-estrutura; da expansão mais rápida do trabalho improdutivo em face do trabalho produtivo como resultado da dinâmica do processo de produção capitalista cujo objetivo não é satisfazer necessidades humanas, mas produzir para o lucro; da necessária inter-relação entre trabalho produtivo e improdutivo, à medida que passamos de um capitalismo concorrencial para um capitalismo monopolista, onde o trabalho improdutivo é posto como condição de eficácia do trabalho produtivo levam as análises que discutem as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista a se enviesarem, ora buscando um vínculo direto ora negando qualquer relação (FRIGOTTO, 1993, p. 17).

Nas relações que a teoria do capital humano se propõe a estabelecer entre *educação e desenvolvimento* e *educação e trabalho*, buscamos revelar a natureza dessa teoria a partir das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Segundo Frigotto (1993, p. 19), “Ao pautar-se por um método positivista de análise, concebendo as relações sociais da sociedade do capital como dadas, produtos naturais, ou simplesmente com relações técnicas, a teoria do capital humano acaba por se constituir numa análise a-histórica.” O método positivista de análise constituído pela visão burguesa das relações citadas, mascaram a natureza manipuladora e exploratória das relações sociais de produção capitalista. “A teoria mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada.” (FRIGOTTO, 1993, p. 19).

Do que se constitui a teoria do capital humano? Vem essencialmente de uma economia neoclássica e possui elementos ideológicos com bases positivistas. A partir dessa teoria e sua visão na prática, ela pode ser vista também como uma “teoria da educação” (FRIGOTTO, 1993, p. 16).

Do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento, como a situa Schultz, da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (...). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários elevados. (FRIGOTTO, 1993, p. 39).

Em contraposição à teoria do capital humano, o pensamento de Freire emerge como alternativa. A perspectiva de Freire (1987) para o ensino superior é que, para uma universidade se tornar progressista, ela deve tomar alguns preceitos básicos. O direito das classes populares se constitui no direito de conhecerem melhor o que já sabem, melhor dizendo, conhecer o próprio conhecimento e o direito de participar, independentemente do modo, do novo processo do conhecimento que virá, em razão de sua própria prática.

Freire defende o *ensinar* do ensino superior como um processo de construção do conhecimento. Precisamos ser melhor formados para depois ficar bem informados. Essa é a tarefa de uma universidade cidadã e para todos. É preciso que esse tema seja realmente discutido e é preciso compreender que ensinar não é trazer para a escola um pacote de conhecimento, às vezes até mesmo desarticulado. Ensinar é produzir uma possibilidade de produção do conhecimento através e especialmente por parte dos alunos. Um dos maiores riscos do processo de redemocratização do ensino é a prática da educação *bancária*, que nega o conhecimento como um processo de busca pelo mesmo e saber o *porquê ensinamos* é tão importante quanto o *quê ensinamos*. Não importa o que ensinamos ou a quem ensinamos, se não estivermos convencidos de que mudar o sistema, melhorar as condições de ensino e acesso ao conhecimento, buscar facilitar e promover uma vida tranquila não for possível de ser feito, mesmo que isso signifique enfrentar o sistema e seus obstáculos, acreditamos que o papel enquanto professor será nula para a mudança social e emancipação humana.

O que se observa dessas políticas educacionais de Collor aos alunos advindos das classes populares é a aplicação de duas práticas, que segundo Freire, anulam uma inserção crítica do aluno. A primeira, Freire denomina como “apassivamento” e a segunda como “ajustamento” (BOECHAT, 2017). Numa visão de “apassivamento”, o aluno recebe o mundo que acaba de adentrar como seres estáticos, passivos, cabendo exclusivamente à educação escolar apassivá-los e adaptá-los a esse mundo que acabaram de adentrar. Quanto mais adaptados através de uma educação *bancária*, mais *educados* se tornarão e melhor se adequarão ao sistema. A segunda prática, denominada por “ajustamento” se refere ao tratamento oferecido aos alunos das classes populares por parte de seus educadores, especialmente do ensino superior. Veem os alunos como sujeitos impossibilitados de pensar por si mesmos, fazendo uso de conhecimentos verbalísticos e narrativos, pois consideram que seus alunos não carregam qualquer conhecimento e apenas o saber acadêmico é o dignamente valorizável.

A proposta pedagógica da educação popular nega a educação tradicional da escola, ou seja, nega a educação oficial do sistema. Este mantém engessado um conjunto de

conhecimentos disciplinados em conteúdos descontextualizados, sem vida e sem significado aos educandos e submetidos a uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser depositado (como nos bancos) na cabeça dos alunos, o que Paulo Freire denominaria de educação bancária. (MACIEL, 2011, p. 341).

Além das características das práticas expostas, elas ainda apresentam posturas preconceituosas. Se firmam em defesa do rigor acadêmico como inclusivos, sendo que é esse rigor que os alunos de classes populares não conseguem cumprir e assim justificam seu tratamento desigual a esses alunos. Nega-se a educação como um problema, pois igualmente se é negada a historicidade dos indivíduos que a frequentam.

Uma educação que reconhece o seu problema passa a ser construída pelos próprios beneficiados (os alunos das classes populares). Passar a se perguntar aos alunos o que eles esperam do ensino superior parece mais efetivo do que perguntar aos interessados quais os seus resultados esperados. É evidente a relação e a desassociação entre capitalismo e educação.

Schultz nos detalha tal relação e seu aspecto econômico. A educação, quando analisada economicamente, estabelece distinções de “instrução” que podem ser chamados de valor “consuntivo” (que consomem, definham) ou “produtivo”. *Instrução*, por Schultz (1963, p. 19), é um conceito que se aplica à serviços educacionais realizados pelas escolas primárias, secundárias e as de ensino superior e se refere à potência e perspectiva de aprendizado dos estudantes, a considerar o aglomerado de escolas que compõem a instituição de ensino como uma indústria, apesar das instituições escolares não possuírem as características econômicas de uma indústria de fato e o capital humano nela criado não poder ser “negociado” como um capital comum. *Consuntiva* é a educação que visa satisfação pela capacidade de adquirir pelo uso e consumo de bens e *produtivo* caracteriza a educação voltada para o crescimento de habilidades para que se aumente a produtividade através de investimentos e quando direcionada por seu caráter econômico. “Os valores produtivos da instrução constituem, de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos” (SCHULTZ, 1973, p. 54).

A instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico. Quando um trabalhador estabilizado se defronta com tal situação, talvez tenha que abandonar determinada especialidade, em declínio, por outra que ofereça melhores oportunidades de trabalho. [...]. O crescimento econômico, sob modernas condições, acarreta amplas modificações no mercado de trabalho (SCHULTZ, 1973, p. 56-57).

A educação, como um fator de crescimento econômico, é uma preocupação para os

economistas. São investigados os crescentes níveis de instrução voltados para a produtividade do esforço humano e se investiga, principalmente, em que medida a educação pode ser uma fonte de crescimento econômico (SCHULTZ, 1973, p. 59).

Para Schultz (1973, p. 59), toda *instrução* é um investimento em salários, a taxa de rendimento tanto para o nível primário quanto aos mais elevados são os mesmos e o número de trabalhadores consonantemente, permanece constante. A instrução é, dessa forma, uma fonte de crescimento. “Todas essas considerações dizem respeito a elementos que afetam o cabedal de instrução por trabalhador [...], qualquer acréscimo da força de trabalho elevaria o cabedal total de instrução e, neste caso, tornar-se-á uma fonte de crescimento econômico” (SCHULTZ, 1973, p. 59-60).

Essa fonte de crescimento econômico não é natural, pois foram essencialmente produzidas pelo homem para o homem, onde usam o capital humano para benefício do capital para outros humanos que possuem outro tipo de capital. Schultz conceitua o capital de forma restrita de estruturas, equipamento de produção e de patrimônio, o que o torna um conceito limitado para se entender o movimento econômico, uma vez que não considera o bem-estar (no lazer, na saúde e na educação) e o acúmulo de bens duráveis geradas pelo progresso econômico (SCHULTZ, 1973, p. 64). Dessa forma, o conceito de capital “pode, imprudentemente, concentrar a atenção em aspectos que não são fundamentais ou críticos para a compreensão do crescimento econômico por longos períodos” (SCHULTZ, 1973, p. 64).

Para Frigotto (1993, p. 38), o conceito de capital humano é reducionista e composto por elementos contorcidos. Essa distorção se dá pelo fato da teoria se propor à uma coisa, e realizar outra. Ele é criticado internamente até mesmo pelos próprios ideólogos, pois observam na vida prática que a educação não pode ser controlada. Passaram então a observar que mesmo a educação não gerando os resultados esperados, ela é, em primeiro caso, utilizada para obtenção dos fins da classe dominante. “[...] A classe dominante conhecendo o “perigo” da educação faz por controlá-la, para que seja a mais “eficiente” possível, do ponto de vista dos objetivos que a ela assinala” (ROSSI, 1980, p. 117).

A escola capitalista reproduz as diferenças sociais entre os indivíduos, habilita mão-de-obra crescentemente produtiva, veicula a cultura das classes dominantes, discrimina os estudantes da classe trabalhadora, e inculca a ideologia da dominação, ao mesmo tempo que dissimula suas funções (ROSSI, 1980, p. 118).

Essa ferramenta de controle não surgiu pronta, é uma teoria que passou por mutações conforme era experienciada e revisada, foram dissimulados e tornaram-se implícitos de tal

forma que são considerados como “neutros” para uma gestão escolar, o que é uma farsa já que uma administração escolar é essencialmente política.

Rossi afirma que vemos a escola como uma empresa, indústria ou fábrica, no qual começa a se observar a inclusão de vieses economicistas e pragmáticos, geradores de conhecimento e mão-de-obra através da “matéria-prima” (seres humanos), instruídas a ponto de tornarem-se “produtos” que geram produtos. Se após esse processo não se configura uma eficiência produtiva, ela pode ser redefinida. Os detentores do poder, em qualquer conflito crítico, “enfim qualquer ação ou posição que colida com os interesses dos dominadores, pode ser afastada sob alegações tecnocráticas de que *não é eficiente* ou *não é produtiva*” (ROSSI, 1980, p. 119).

Essas sugestões empresariais não são meras sugestões, são regras que devem ser seguidas para que seja aplicado o seu modelo de escola, de escola capitalista. A escola capitalista, voltada para a reprodução das relações capitalistas de produção, envolvem-se por um outro mecanismo de organização: o burocrático. A burocracia, aqui resguardada, protegida e que protege competências jurídicas e hierárquicas, qualificam e especializam regras que devem seguir princípios autoritários (autoridade do Estado e das empresas capitalistas). “A carreira burocrática escolar [...] muitas vezes depende de concursos ou habilitação especial. A partir dela os canais de ascensão dependerão muito mais da conformidade e da cumplicidade com o sistema do que de outros critérios administrativos” (ROSSI, 1980, p. 122-124). A burocracia, presente nos molaes da engrenagem do sistema educacional e político-administrativos, cria um controle de tal eficiência que fiscaliza e subordina qualquer aspecto contraditório de suas estratégias, e qualquer um do corpo escolar que não concorde ou compactue com sua lógica é facilmente descartado.

Para Frigotto (1993, p. 72), o modo de produção capitalista conceitua o homem como a-histórico, sendo que “o homem não se define por uma natureza humana dada, universal, mas como um devir histórico que se faz, se produz pelo trabalho”. Quando não vemos o homem a partir de um conceito abstrato, mas sim, a partir de uma historicidade advinda das próprias relações sociais de produção, o conceito se reformula em uma nova concepção, onde, segundo Marx (1978 apud FRIGOTTO, 1993, p. 72):

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX 1978 apud FRIGOTTO, 1993, p. 72):

Isto, fazendo do homem o único ser capaz de apropriar-se da natureza, de criar, e de

fazer cultura, partindo do pressuposto analisado por Frigotto (1993), de considerar o homem como natureza e animal, capaz de produzir trabalho ao se relacionar com outros homens e na distinção do que produz:

significa nada mais do que a atitude do homem ao encontrar suas condições naturais de produção como lhe pertencendo, como pré-requisitos de sua própria existência; sua atitude em relação a elas como pré-requisitos naturais de si mesmo que constituiriam prolongamento de seu corpo (MARX, 1977 apud FRIGOTTO, 1993, p. 72),

Assim, tirar do homem seu poder de apropriação de seu próprio trabalho, é eliminar sua condição de existência. Frigotto (1993), ainda defende que o homem, ao nascer e se constituir enquanto ser social e de relações humanas, transforma a natureza e produz bens que tem por objetivo garantir sua manutenção e sobrevivência. Quando uma sociedade capitalista produz excedente voltado para os que propõem as leis, hierarquicamente no topo desse desenvolvimento social, a sociedade deve interagir a elas e assim determinar as condições de seus indivíduos e suas condições biológicas, culturais, educacionais etc., De acordo com Frigotto (1993, p. 73), sendo o *modo de produção* o que nos permite analisar as transformações de uma sociedade.

Historicamente, afirma Frigotto (1993, p. 74), varia-se as condições de existência e de produção da humanidade a partir de seu trabalho. O *modo de produção* é o fio condutor da relação entre infraestrutura e superestrutura, conforme Gramsci (1978 apud FRIGOTTO, 1993), constituindo um “bloco histórico”: um conjunto complexo, contraditório e discordante das superestruturas, sendo o *fator econômico*, o que se refere à infraestrutura, e o *fator político, jurídico e ideológico*, como a superestrutura. Para Frigotto (1993, p. 74), essa relação do bloco histórico leva a um “economicismo vulgar” e a um “mecanicismo e idealismo”

Ainda de acordo com Frigotto (1993) o modo de produção capitalista não é categorizado por nós a partir de uma formação social específica, visto que a teoria do capital humano é uma especificidade advinda do interior da formação do sistema capitalista, gerada para o seu próprio desenvolvimento. A educação, tanto vinda de instituições escolares ou não, é um produto das relações dos modos de produção e seu resultado laboral implica no movimento histórico. “A natureza específica de qualquer modo de produção é historicamente determinada, então, pelo tipo de relação social que os homens estabelecem na produção de sua existência” (FRIGOTTO, 1993, p. 75).

A educação, numa perspectiva tecnicista de desenvolvimento, reforça o sentido do trabalho em dois aspectos: primeiro, a partir da visão do capital humano e necessidade de firmá-la como a opção mais eficiente de método para os problemas do sistema educacional e

segundo, a partir da escolha do próprio método para que se gere mais produção, o aspecto técnico. A técnica, desenvolvida nos fins dos anos 1950, ressignifica o ensinar, propondo uma programação e maquinaria de forma que impactem significativamente nos meios econômicos, empresariais e políticos, sendo eles os maiores críticos dos sistemas de ensino. “O remédio para tirar o sistema educacional de sua inoperância e ineficácia era *tecnificar a educação*, isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe a técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial” (FRIGOTTO, 1993. p. 121).

3 PROJETOS EDUCACIONAIS DO GOVERNO COLLOR: A TEORIA E A PRÁTICA

A falácia da modernidade era como a roupa do rei:
qualquer criança via que o rei estava nu.
(Dinair Leal Da Hora. “A Modernização Falaciosa”)

3.1 Análise dos projetos educacionais do governo Collor: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), programa setorial de ação do governo Collor na área da educação e Brasil: um projeto de reconstrução nacional

A transição entre as políticas educacionais de Sarney para Collor foi levada na base de muita propaganda e pouca mudança de fato. Essa ambiguidade de ação política foi mais uma das características permissivas da nova Constituição, onde em defesa de seu ideário sócioliberal, Fernando Collor de Mello direcionou suas falácias. O argumento da modernidade podia ser encontrado tanto em questões políticas quanto sociais e era o que se dizia como solução para o “dramático problema educacional”, como mencionado por Collor em 1989 em análise às “Diretrizes de Ação do Governo Collor de Mello”.

Juntamente com a alarmante e progressiva pobreza da população e o Estado também em falência, se formavam atributos suficientes para precarizar o ensino. Evidencia-se que seu problema não se configura apenas como pouca oferta do serviço educacional, mas também por uma fraca qualidade do mesmo. Segundo Castro e Menezes (2003), então pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), foi diagnosticado que os índices mais problemáticos sobre os serviços educacionais eram os de baixa taxa de conclusão do ensino fundamental e altos níveis de repetência e de evasão escolar nos anos do Governo Collor.

Como alternativa de solução para o equacionamento desses problemas aponta-se uma série de medidas, tais como: expansão da rede escolar; adequação curricular; e fomento aos programas de apoio aos educandos, no intuito de propiciar condições para a permanência de um maior número de alunos freqüentando os bancos escolares. Outra ação defendida para combater a repetência e a evasão dizia respeito à necessidade de articular os serviços educacionais com as atividades produtivas das diferentes regiões brasileiras, adequando não somente os conteúdos curriculares às demandas locais, mas também os períodos letivos, de forma a não tornar concorrente para as crianças em idade escolar o auxílio nas atividades produtivas com a freqüência à escola (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 8).

Segundo Castro e Menezes (2003, p. 9), com a incapacidade do Estado em resolver integralmente esses problemas, recorre à necessidade do envolvimento dos problemas públicos a iniciativa privada “tanto por intermédio de sua participação na gestão quanto no aporte de recursos para a área”. Desta forma, a gestão é *inovada* e se direciona aos chamados “programas complementares de assistência aos educandos” e o principal resultante dessa gestão é a preconização do material didático em escala regional, assim como a descentralização de sua produção e administração, o mesmo feito com as merendas escolares e o seu fornecimento às escolas que passou a ser também descentralizado (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 9).

Durante o primeiro ano de governo, o MEC manteve sua ligação direta com os governos municipais, enfraquecendo assim, ao sabor de composições políticas imediatistas, o papel de articulação regional dos Estados. Tal expediente gerou situações caóticas de sobreposição de ações e programas em nível local, levando os governos municipais - como os estaduais das regiões mais dependentes de recursos da União - ao desenvolvimento de inúmeras estratégias e projetos - quase sempre desarticulados entre si - visando obter recursos para promover não as suas prioridades educacionais mas as das fontes financiadoras, impedindo qualquer planejamento integrado em nível local ou entre Estados e Municípios. (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 9).

A política de Collor perante a educação era precisamente midiática. Estavam presentes na mídia eletrônica e na imprensa as suas propostas, menos na prática. O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) foi o primeiro programa apresentado, com datação de 11 de setembro de 1990. Fernando Collor, em discurso solene, profere nos momentos iniciais do lançamento que: “Reunimo-nos hoje para dar início ao efetivo cumprimento de um dos principais compromissos que assumi com a nação: criar condições para um ensino básico moderno e para banir de uma vez por todas de nosso dia-a-dia a vergonha do analfabetismo”. Segundo publicação do “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais” de 1992, após um ano de apresentação do PNAC, pouco ou nada havia sido feito em relação ao analfabetismo e a situação da educação do ensino fundamental (MELLO; SILVA, 1992, p. 9).

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (BRASIL, 1990b) foi criado a partir do reconhecimento do alto grau de analfabetismo do país, um problema advindo historicamente do quadro de desigualdade econômica brasileira. O programa contava com comissões que envolviam desde órgãos governamentais à não-governamentais e também tinha por objetivo reduzir em 70% os índices de analfabetismo entre adolescentes e adultos no decorrer de seu mandato.

Segundo o Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, que institui a Comissão do

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o programa consiste em oferecer sugestões à formulação de diretrizes para a concepção da política e do programa implementado; identificar as iniciativas e projetos de alfabetização em curso, visando uma articulação mútua; proposição de critérios para alocação de recursos públicos para as entidades públicas e privadas integradas ao programa; e a busca por aprovação do regulamento de concessão do Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização (BRASIL, 1990b).

A Comissão, engajada na percepção de uma educação tecnicista, fez com que a alfabetização passasse a ser vista como ferramenta de manutenção para ideologia burguesa. Fundada na noção de eficiência técnica, baseada nos modelos de modernização autoritária do capitalismo brasileiro e da teoria econômica do capital humano, não se levava em conta as condições e a realidade de cada aluno, tampouco o seu conhecimento prévio. O projeto pretendia que o aluno aprendesse o básico de matemática e linguagem conforme as escolas tecnicistas dos influentes Estados Unidos, pois era o que se considerava funcional para uma mão de obra barata, sem que se precisasse buscar o desenvolvimento crítico ou criatividade do aluno.

O primeiro-ministro da educação do governo Collor foi Carlos Chiarelli. Natural de Pelotas (RS), foi encarregado pela pasta da educação de março de 1990 a agosto de 1991, quando foi afastado (ainda mantendo apoio ao governo, passando a ser responsável pela pasta das relações com o Mercosul). Formado em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuou como professor no Instituto de Direito da Economia do Trabalho na Alemanha Ocidental em 1969. Também atuou como professor de Direito Social na Universidade Católica de Pelotas e como vice-reitor da mesma, em 1972. Apesar de se definir como professor, não confiava nas propostas dos colegas de profissão.

Conforme Walter E. Garcia, presidente da “Associação Brasileira de Tecnologia Educacional” em 1999, a gestão de Chiarelli pode ser caracterizada por desentendimentos e conflitos com as comissões de ensino, especialmente com a Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania. A Comissão do PNAC é oriunda especificamente do Congresso de Jomtien e deveria ser formulada conforme suas recomendações, caso almejassem pelo apoio internacional em defesa do ensino nacional.

De acordo com Garcia (1999, p. 234), a mobilização feita pela comissão do PNAC para cumprir as exigências da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, dos estados e dos municípios, não foi respeitada por Chiarelli. Garcia (1999), cita que em uma das reuniões da comissão que o ministro se mostra uma pessoa difícil, onde o mesmo afirma em texto que a comissão existia meramente como um auxílio e que quem tomava as decisões do

que deveria ser feito ou não, era exclusivamente ele. Inclusive, como clamado pelo presidente os direcionamentos para chegarem ao ideal sócioliberal, mobilizações foram feitas, juntamente com estados e municípios a favor da educação, porém o ministro ignorou tal manifesto.

De acordo com Maria Beatriz M. Lúce, Osmar Fávero e Sérgio Haddad, membros da comissão de avaliação das ações do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, ele foi um projeto lastimável.

O próprio programa corre o grave risco de se constituir apenas num episódio. Não se tem o direito, no entanto, de promover uma ampla mobilização e deixar sem respostas as solicitações dela advindas, ou sem justificativa as opções de financiamento feitas através de outros mecanismos e critérios (GARCIA, 1999, p. 234).

O PNAC foi reconhecidamente considerado um fracasso, o que é contraditório com a postura de Fernando Collor em relação à Conferência de Jomtien e à realidade brasileira. Garcia evidencia que Collor “logicamente tinha uma percepção muito clara do efeito do *marketing* junto à população” (GARCIA, 1999, p. 235). *Falar* não significava *fazer*, mas significava a representação de uma imagem que ele tinha o compromisso de manter: o de aliado das “boas causas”.

Para consolidação do Programa de Alfabetização do governo, Carlos Chiarelli buscou apoio de diversas entidades. Além do préstimo advindo de órgãos privados, como da Eletropaulo (que contava na época com 5 mil dos 22 mil funcionários na condição de analfabetos), o ministro também buscou o apoio de entidades de base, do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e da Central Única dos Trabalhadores. Este último, sob a presidência de Jair Meneguelli, declarou que seria inviável apoiar tal projeto, visto que o programa não se tratava integralmente de possuir uma

política de melhoria das condições sociais da população [...]. Na carta entregue ao ministro, a CUT apresenta propostas e faz críticas ao programa do governo. Para a entidade, a erradicação do analfabetismo pressupõe “o fim da miséria em que vive hoje a maioria da população” (JORNAL DO BRASIL, 1990).

A CUT ainda explicou e sugeriu que o combate contra o analfabetismo devia ser feito de forma amplificada, que proporcionasse uma associação entre crescimento econômico com o social; que entendesse que o trabalhador não deve ter sua qualificação e capacitação descontadas do próprio salário; e principalmente, que houvesse mais exigências para o empregador do que para o empregado (1990, p. 7).

O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991/1995) foi implantado no segundo ano de governo e se constituía dentro das prioridades e inovações já estabelecidas. Este programa referia-se à uma autonomia da universidade, que de acordo com o item 2.9 do seu programa, abria a “possibilidade de as Universidades fixarem o salário dos professores e realizarem concursos para contratação de pessoal, de acordo com suas próprias necessidades” (BRASIL, 1996, p. 25).

Nesse programa, a “gestão democrática” da educação era designada à descentralização dos processos decisórios e permitia a flexibilidade na prestação de serviços gestores da escola. Com a participação de todos os segmentos sociais, que era o que se esperava como proposta do programa, a sociedade deveria contribuir no controle e na avaliação das ações utilizadas com os recursos públicos na política educacional, tirando boa parte da responsabilidade do Estado. Desta forma, seria possível inserir o Brasil na modernidade da revolução tecnológica de acordo com os princípios difundidos pela teoria do capital humano (MIRANDA, 1997). A educação passa a ter um papel de propagadora do individualismo, eficiência, qualidade (não de ensino, mas no viés da concorrência) e outros.

Após a saída de Chiarelli, Collor indica José Goldemberg para ministro da educação em agosto de 1991 e o mesmo atua até agosto de 1992. Anteriormente atuou como Secretário de Ciência e Tecnologia e Secretário do Meio Ambiente. O ministro pouco contribuiu para a educação e sua gestão voltou-se basicamente para repudiar o caráter corporativo do ensino básico e defendeu que ele não deveria ser de sua responsabilidade, mas dos estados e municípios. Ele preocupava-se mais com o ensino superior e demonstrou forte desprezo pela realidade brasileira, a declarar o analfabetismo entre adultos uma *doença* praticamente *extinta* do país (GARCIA, 1999, p. 235), o que fez com que o Ministério da Educação e Cultura não se atentasse à educação de jovens e adultos durante o curto período de sua gestão.

Segundo Dinair L. Da Hora (1996) em sua tese intitulada “A Modernização Falaciosa: Contornos Políticos da Educação no Brasil (1989-1994)”, *formação da cidadania; responsabilidade solidária; responsabilidade compartilhada; fortalecimento da instituição escolar; e valorização do professor* eram os princípios norteadores do PNAC.

A “responsabilidade solidária” se referia ao compromisso político do Estado de universalizar o ensino fundamental para fins de combate ao analfabetismo e contava com o apoio e participação direta da sociedade civil, assim como era compromisso da sociedade reconhecer o valor dos profissionais da educação e exigir o aumento de “práticas pedagógicas para a melhoria da qualidade da educação e do ensino, assegurando-lhe condições de formação, aperfeiçoamento, piso salarial profissional e ingresso por concurso público”

(HORA, 1996, 183). A proposta principal do programa se perdeu com o passar do ministério para Goldemberg, que como já mencionamos, não tinha o combate ao analfabetismo como prioridade em sua administração.

Neubauer (1990) nos evidencia outro caráter contraditório do programa. Antes de Chiarelli sair do ministério, ele demonstrou um modo de gestão mais simpatizante a uma relação político-partidária do que a uma gestão político-pedagógica. Esta gestão incoerente enfraqueceu a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), órgão que coordenava o programa, reduzindo o PNAC à meros encontros e seminários que elaboravam relatório e documentos que eram discutidos e depois transformados em mais relatórios e documentos. A discussão sobre os problemas educacionais estava mais uma vez estagnada.

O programa em si era inconsistente, e justamente o Ministério da Educação e Cultura considerar o analfabetismo como se fosse um problema superficial e genérico, era uma incoerência. Essa visão neoliberal de “responsabilidade solidária” significa jogar na mão da população um dos problemas mais profundos da realidade brasileira, que permeia e está relacionada à diversas estruturas sociais.

Assim, esperava-se que o novo governo federal, eleito pelo povo, interviesse nessa paisagem devastada, atuando como articulador das políticas educacionais dos estados e municípios, de maneira a encontrar alternativas de solução adequadas às peculiaridades e aos impasses presentes no sistema educacional brasileiro, promovendo mudanças quantitativas mas, fundamentalmente, transformações qualitativas necessárias aos padrões de modernidade de inclusão dos “pés descalços” e dos “descamisados” expressos no discurso do Governo Collor (HORA, 1996, p. 177).

A autora Hora (1996, p. 186) denomina por “falácia da modernidade” este aspecto generalizante de lidar com os problemas sociais.

Embora o discurso de Collor ao redor desse Programa estivesse sempre impregnado pela concepção de modernidade, apontando para uma necessária criação de condições para o país competir positivamente no mercado mundial, na prática, a falácia desse discurso revela-se pela submissão econômica às nações desenvolvidas: os próprios técnicos do Banco Mundial e do Banco Interamericano constataram que o PNAC era muito abrangente, necessitando de definição objetiva de algumas prioridades básicas e da elaboração de um sistema eficaz de acompanhamento e avaliação. Essa apreciação, junto com o fator de recursos acabaram por inviabilizar o Programa (HORA, 1996, p. 185).

Educação, quando desconsiderada sua história, transforma-se em uma fábrica de produção de alunos. A esteira fordista de produção seriam os professores, que arremessam seus produtos para seus consumidores. Os consumidores seriam os encarregados por inseri-los na sociedade, mas a forma dessa inserção não seria da responsabilidade de quem os contratou,

melhor, adquiriu o produto. A educação conservadora (não-crítica) com esta roupagem de modernidade é a teoria do capital humano na prática. Ela não é especificada como “aqui iremos inserir a TCH”, ela é a manifestação do velho taxado de novo, é a solução que aplica problemas futuros, é a projeção de uma educação fora da nossa realidade e coloca a culpa pela falha dos resultados nas próprias pessoas que carecem pela educação. O Governo Collor se propôs a fazer algo de agrado político aos órgãos internacionais que os apoiaram, mas o projeto do PNAC foi tão falho que foi recusado até pelos mesmos (HORA, 1996, p. 186).

Através de estudos sobre a situação educacional, foram fomentados programas, em suma sistematizados no “Programa Setorial de Ação do Governo Collor”. Segundo o Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação, publicado em julho de 1992, os programas foram formulados com difícil consenso entre os grupos de poder, o que causou transtornos na execução dos mesmos na esfera estadual e municipal (MELLO; SILVA, 1992, p. 8). Os programas levantados para a pesquisa (PNAC, Programa Setorial de Ação para Área da Educação e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional) são diferentes e atuando em conjunto, são inconsistentes. São programas que não passam de tentativas superficiais para problemas profundos, que não se comunicam e tampouco se complementam, e o papel que cumprem é de estanque, sendo burocraticamente maleáveis.

O documento Programa Setorial de Ação para Área da Educação (1991-1995) encontra-se indisponível digitalmente, e quando solicitado presencialmente no Ministério da Educação e Cultura, em Brasília, em 21 de setembro de 2018, justificaram que não teria acesso ao documento, mesmo que por fins de pesquisa. Foram então levantados trabalhos que o tem como objeto de estudo (VIANNA, 1991 apud HORA, 1996), bem como o discurso solene proferido por Fernando Collor em 28 de dezembro de 1990 no lançamento do Programa.

De acordo com o Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação de 1992, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da educação para os anos 1991 a 1995 foi um projeto que se propôs a diagnosticar os problemas enfrentados pelo ensino e embora os diagnósticos fossem precisos, sua execução não se mostrou muito clara. A prioridade de ação não foi definida por área de ensino. No programa não foi especificado como o governo concentraria seus esforços para as mudanças requeridas, e o conceito de *qualidade* tornou-se apenas um item de observação no projeto (1992, p. 9).

Nas palavras de Collor, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995) é

um sistema educacional eficiente, que permite criar e viabilizar os canais de ascensão social, é base da democracia plena: o cidadão escolhe os próprios caminhos de sua vida, a partir de sua vocação e interfere decisivamente no contexto social, econômico e político do país. É o agente principal de transformação da sociedade em que vive (BRASIL, 1991).

O Ministério da Educação, ainda sob o comando de Carlos Chiarelli, apresentava o Programa que continha uma “política governamental de investir no capital humano”, como encargo da nação o progresso e o desenvolvimento econômico. O projeto era dividido em quatro partes e se referiam à “fundamentos”, “diagnósticos”, “prioridades e inovações setoriais” e “elenco de programas setoriais”. “O tratamento dado pela Constituição Federal nessa área e a concepção de educação no contexto da política governamental” (HORA, 1996, p. 187) foram os princípios que o fundamentaram, além da parceria com a União, estados e municípios, incentivando a pesquisa que fomentasse soluções de problemas historicamente constituídos e compromisso com políticas educacionais que estabelecessem o desenvolvimento científico, econômico, social e cultural, “incorporando as formas democráticas de organização da sociedade e articulando-se adequadamente com a iniciativa privada” (HORA, 1996, p. 189).

Segundo Hora (1996, p. 135), o governo Collor foi marcado pela retomada do americanismo que “propugna pela cultura política do indivíduo empreendedor e do progresso como obra do livre-mercado”. O americanismo surge como solução aos problemas gerados desde 1964 com suas burocracias e corporações. “A sociedade é convencida de que a modernização produzida pelo autoritarismo é a responsável pela inflação e pela perda de dinamismo da economia” (HORA, 1996, p. 135). Desta forma, é conferido ao americanismo realizar e promover, uma vez que:

A idéia de mercado livre e de abertura de fronteiras econômicas sai do limbo e se torna interpeladora e atual. Os temas das desburocratização, desestatização, privatização, se vão constituir como dominantes no debate político, impondo aos neoliberais [...] uma ampla revisão histórica do passado burguês a fim de se realizar uma grande ruptura mental e política com ele (VIANNA, 1991, p. 12 apud HORA, 1996, p. 135).

De acordo com Vianna (1991, p. 11 apud HORA, 1996, p. 135), essa tradição, que esporadicamente assola a política brasileira, pode ser chamada de *tradição republicana* e revela nas práticas políticas a indução do progresso através de uma *modernização autoritária*, que refletiria em um mercado unificado, tanto material quanto imaterial, e em uma ação principalmente no indivíduo e sua privacidade. E então, segundo Hora (1996, p. 135), diante desde cenário *católico, obscurantista e ibérico*, o candidato Collor surge como um *salvador* e

prova como uma campanha explicitamente neoliberal foi capaz de vencer as eleições. O mundo passava por uma crise, o muro de Berlim tinha recém caído e o contexto mundial exigia passar por uma revisão e proposta de mudança, e o que mais prometia novas políticas sociais e propostas de modernidade, era o neoliberalismo, e para o Brasil, o perfil de Collor de Mello. Desta forma, Collor tinha responsabilidade com toda a nação para realizar suas promessas de mudanças. Nesse sentido, diversos setores da sociedade, como

os campos sindical, partidário, militar, os trabalhadores urbanos e rurais, as classes médias, as associações cívicas, a mídia, as estruturas religiosas, os empresários, enfim, todos precisavam de atenção especial nesse processo, para que, a partir da formação de uma consciência de classe que implicaria *não só a condução conjunto ordenada das ações – incluindo a preparação de condições para o surgimento e atuação do estado-maior estratégico e de campo – mas a formulação de projetos e de programas do governo collor e Estado, com uma candidatura capaz de empolgar a população* (DREIFUSS, 1986, p. 156 apud HORA, 1996, p. 136, grifo nosso).

Apesar do grande apoio popular, da mídia e das elites, uma grande crítica à candidatura de Collor era que o mesmo não possuía um plano de ação. Mais conhecido como “Plano Collor”, o “Plano Brasil Novo”, foi instituído oficialmente em 1990, no dia seguinte a posse de Collor. Plano secundado por sua Ministra da Economia, Zélia Cardoso de Mello e pelo Presidente do Banco Central, Ibrahim Éris. Este plano especificava ações em diversas áreas da nação, e como disse Collor sobre o projeto: “Venho em nome da fé, como mandatário da Verdade e sob a inspiração da Liberdade com Justiça”. Dentre as diversas áreas, o plano cita no item X a Educação, a Arte e a Cultura para o povo. Conforme o plano, a educação, assim como a tecnologia, deveria passar por uma revolução.

Qualquer mudança, qualquer transformação, qualquer reforma educacional possa antes de mais nada, pela valorização, em termo econômicos, em termos de relevância social e em termos de reconhecimento profissional do professor brasileiro. Não pode pensar em superar os desafios da Educação, enquanto continuar a marginalizar a que estão, em inúmeros aspectos, submetidos os profissionais da Educação: professores, pesquisadores, supervisores, técnicos e pessoal administrativo [...] (PLANO... 1990).

Desde a campanha eleitoral, Collor já mostrava oscilações de posicionamento sobre questão da educação e a solução de seus problemas. Hora nos evidencia que quando Collor correlaciona *educação* e *tecnologia* se trata de fato de transferir a educação para a iniciativa privada, com o propósito de valorizar os profissionais da educação e desburocratizar as instituições escolares, como se os problemas do ensino se resumissem e se solucionassem apenas se aumentando salários e desfazendo a cultura da repartição pública. O descompromisso de Collor na área educacional foi evidenciado com a extinção “de órgãos

públicos financiadores de pesquisa e pós-graduação, como CNPq e CAPES” (HORA, 1996, p. 153) logo após o início de seu mandato.

De acordo com o Prof.º Luís Antônio Cunha (UFF), Prof.^a Zaia Brandão (PUC-RJ e UFRJ), Prof.^a Azuete Fogaça (UFRJ) e a Prof.^a Regina Assis (PUC-RJ), corpo docente que analisou as 59 páginas do Plano Collor, consideraram o mesmo “contraditório, pulverizado, pouco explícito, sem política definida” (BARDANACHVILI, 1991: 16). Diagnosticaram que o projeto “tem por prioridade um cuidado com o ensino básico e que busca *equidade, modernidade e qualidade*, mas distancia-se desses objetivos, à medida que o texto avança” (*ibidem.*, p. 16). O Prof.º Luís Antônio Cunha evidencia o caráter esquivo do projeto perante a responsabilidade em vários aspectos das políticas educacionais ao observar a entrega aos municípios o compromisso e a valência com a verba pública. Os professores concluíram, de forma unânime, que o programa deveria ser mais detalhado; valorizar o magistério; inserir um piso salarial aos professores da rede pública; e atribuir critérios mais rígidos quanto a distribuição de recursos.

De acordo com Hora, analisar o histórico das políticas educacionais brasileiras é observar o Estado como um mediador das classes dominantes. A busca por sua legitimação agrega o bloco hegemônico e seu poder político através de elaboração e implementação de políticas sociais. “Entre essas políticas inclui-se a educação que, ao longo da história sempre esteve atrelada às exigências do modelo econômico vigente, uma vez ser a separação entre a política econômica e a política social uma divisão de caráter apenas formal” (HORA, 1996, p. 154).

O aspecto ideológico das estratégias do governo em uma política educacional é observado a partir de suas diretrizes, criadas por blocos de poder e que possuem poder em seu específico momento histórico. Suas concepções são evidenciadas e expressam-se através desses “interesses burocráticos que se fazem prevalecer” (HORA, 1996, p. 154).

A falácia do discurso de modernidade encontra-se presente, novamente, na reforma administrativa atribuída pelo Programa Setorial. Foram cortadas verbas para os setores públicos, inclusive das universidades, imbuídas de desenvolverem criticamente pesquisas sobre os problemas da educação e encontraram-se reduzidos os fomentos para a pesquisa e para a obtenção de equipamentos especialmente para o setor da pós-graduação (HORA, p. 194).

No governo Collor, o sistema de financiamento da educação viveu um de seus momentos mais críticos. A crise econômica instalada gerou queda na produção, na arrecadação de IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), no consumo e na arrecadação do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), nos lucros das empresas e nos salários dos trabalhadores, afetando a arrecadação do Imposto de Renda. A sonegação e as fraudes resultaram na diminuição da arrecadação do salário-educação e do Finsocial (HORA, 1996, p. 195).

Com essas medidas, o já fragilizado sistema educacional veio a se deteriorar ainda mais. A falta de salários aos educadores e profissionais da educação e falta de preparo e capacitação dos mesmos resultou em um sistema ineficiente. Não apenas as estruturas administrativas educacionais se encontravam instáveis, as estruturas físicas também. Não se havia verba para reformas ou construções, muito menos para obtenção de equipamentos para o funcionamento das escolas. A perversidade e o descaso eram tamanhos que, no ano de 1991, as escolas públicas não possuíam livros didáticos e os alunos não tinham o que ler até a metade do ano, quando receberam os livros. As escolas passam a funcionar de acordo com a lógica do mercado. As escolas públicas, que já estavam sem estrutura, agora encontravam-se mais cheias e com menos verbas. Mais uma vez a ideologia da “modernidade” do governo Collor se mostrando inoperante (HORA, 1996, p. 197).

Vale a pena ressaltar a ausência de integração entre o Programa Setorial e o PNAC embora este tivesse sido lançado alguns meses antes com grande destaque pelo próprio Presidente da República. Assim, o PNAC que poderia ter sido a referência principal da ação do governo na área de educação, está presente no Programa Setorial de maneira bastante tímida. Além disso, o Programa Setorial não se constituiu num instrumento de consolidação e integração entre os diferentes níveis de ensino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1992, p. 9).

E por último, temos o programa “Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional”. Entendido como “um desdobramento necessário dos ideais defendidos durante a campanha eleitoral e que foram consagrados nas eleições democráticas de 1989” e lançado em fevereiro 1991, ficou popularmente conhecido como “Projeto”. Ainda insistente na ideia de promover avanços de modernidade no Brasil, Collor defende o Programa:

[...] o mundo moderno não se mede somente por critérios de avanço técnico ou científico. A modernidade identifica-se com padrões de justiça social, de liberdade política, de distribuição equitativa de renda, de vida digna para todos. Modernidade significa a criação de uma nova cidadania e de uma nova ética de convivência (BRASIL, 1991).

No “Projeto”, a educação era vista como parte de um processo de modernização da economia, objetivado por uma reforma do Estado no qual o setor privado seria a base

principal. Era um programa extenso e que continha linhas de ações para a educação desde a pré-escola até o ensino superior. O projeto incentivava a integração das instituições públicas com as privadas com o intuito de adquirir recursos extraorçamentários para manutenção do ensino superior a partir da comercialização de seus serviços (ARAÚJO, 2005, p. 139). Tratava-se esse último aos moldes do Plano Setorial, como expresso no item 1.8.2.4 do projeto:

1.8.2.4 Ensino Superior:

- a) implantação da autonomia universitária por meio de um processo de desregulamentação, iniciando com a revisão da legislação atual, e culminando na elaboração de leis complementares que darão ênfase aos procedimentos de avaliação, supervisão e gestão administrativo-financeira, patrimonial e didático-científica;
- b) obtenção de maior eficácia no ensino superior universitário federal, por meio de um profundo ajustamento curricular e da conseqüente adequação das carreiras profissionalizantes aos padrões emergentes de produção e utilização de ciência e tecnologia; aperfeiçoamento dos sistemas de formação e titulação de docentes e dos processos de formação técnica avançada e de treinamento de pesquisadores;
- c) obtenção de maior eficiência na gestão das universidades federais, instituindo um novo sistema de alocação de recursos financeiros articulados à avaliação de desempenho para incentivar ganhos de produtividade e de qualidade no ensino, assim como integração da pesquisa e extensão; implantação de projetos de desenvolvimento institucional e capacitação gerencial nas universidades; estímulo às universidades para buscarem recursos extra-orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às empresas;
- d) busca de maior equidade na oferta de ensino superior combinando medidas que visem franquear o acesso ao ensino médio de boa qualidade aos estudantes de menor nível de renda;
- e) discussão da gratuidade indiscriminada do ensino público de graduação e da dimensão da oferta de vagas pelo Governo Federal;
- f) aperfeiçoamento do sistema de bolsas e de crédito educativo para reduzir a seletividade social no acesso ao ensino de nível superior;
- g) implantação de cursos noturnos oferecendo ao estudante trabalhador maiores oportunidades de acesso ao ensino superior (BRASIL, 1991, p.78).

O projeto ainda previa a criação de mecanismos de integração e compatibilização dos esforços financeiros da União e dos sistemas de ensino por meio da estruturação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Salário-Educação Quota Federal, compartilhando a sua gestão com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

Formaram-se então dois tipos de instituições educacionais: as que não tinham, ou não possuíam, recursos administrativos e pedagógicos para as pesquisas como atividade-fim; e as voltadas para a produção de conhecimento, financiadas por aparelhos externos do Estado. Dessa forma, percebemos mais uma contradição no que se refere do planejamento à prática de mais um projeto. Enquanto o Estado afirma a autonomia das universidades, ele reduz os investimentos necessários a ela, sugerindo que cada uma deva gerir seus próprios recursos,

buscando-os no mercado e negando os princípios e garantias de uma educação pública.

No que tange a educação, o “Projeto” não a considerava mais como uma ferramenta capaz de resolver os problemas da nação ou seus problemas como uma *dívida social*. A educação passou a ser considerada como fundamental para reconstrução da economia, e apesar de ser difícil de ser observada, aqui a teoria do capital humano fica quase que explícita: “dessa forma, transfere-se do quadro das políticas sociais e passa a ser integrante da área estratégica [...], onde se torna fonte potencial de dinamismo para a estabilidade econômica” (HORA, 1996, p. 202), e sua fonte de dinamismo, seria a iniciativa privada.

O compromisso com a modernidade vincula-se à tarefa maior do processo educacional, que é a construção permanente da pessoa em busca de uma cidadania plena, indispensável à consolidação do regime democrático e ao fortalecimento das instituições. Nesse processo, a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos, ao lado de sua finalidade produtiva, deve constituir-se em instrumento que dê condições de modernização cultural e social para o País (HORA, 1996, p. 2020).

De acordo com o colunista do Jornal do Brasil (RJ), Carlos Castello Branco (1991), o “projeto” não surgiu em boa hora, e que na verdade, surgiu em atraso. Este projeto, que englobava vários setores sociais, foi chamado pela ministra da Economia Zélia Cardoso de Mello como “projeto global para o Brasil”. Zélia, prima do então presidente Collor, deixou a pasta da Economia três meses após o pronunciamento do projeto. Informou à revista *Veja*, no mesmo ano, que o mesmo não era de sua autoria e que se tratava de um projeto coordenado pela Presidência da República e que abrangia várias áreas de atuação e sua participação era restrita para o que se referia ao econômico (JORNAL DO BRASIL, 1991).

Por fim, Hora constata que o Projeto é, novamente, uma estratégia política, só que incoerente. Ele simplesmente cita ações sem estabelecer ou definir organizações de atuação dessas atividades e transfere para a iniciativa privada o próprio compromisso político de solucionar os problemas sociais e educacionais. Seu compromisso com educação estava em conjunto com os interesses da classe média, “confirmando em seu discurso a falácia da filosofia redentora de resolver as mazelas que os índices educacionais revelavam” (HORA, 1996, p. 207).

Nesta situação de recessão econômica, arrochos salariais e índices elevados de desemprego, as famílias de classe média caíam facilmente na inadimplência e no endividamento. É evidenciado perante os programas educacionais de Collor também a frustração das famílias de classe média e a possibilidade de não conseguirem superar sua condição social por via da escolarização, ou seja, por meio da valorização do trabalho

intelectual e do acesso a postos melhor remunerados e com melhor status no mercado de trabalho (MARTUSCELLI, 2013, p. 110-116).

3.2 O contraponto: a política educacional da gestão Erundina em São Paulo - SP

Como mencionado no primeiro capítulo, o governo do estado de São Paulo de 1898 a 1992, dirigido por um partido de esquerda, enfrentou desafios para que houvesse melhorias no âmbito educacional, conforme ditava a Constituição (COUTO, 1994) e que fez contribuições significativas aos demais estados da nação. Ser “antissistêmico” fez do governo petista uma oposição aos projetos federais, atuando para além do capital humano.

Em contrapartida aos programas adversos de Collor, que se propunham à uma coisa e levava-se a outra, temos as políticas educacionais na gestão de Luíza Erundina (PT), prefeita da cidade de São Paulo em 1989. O mandato de Erundina foi marcado por ser considerada uma gestão democrática e popular, um refluxo contra a onda neoliberal que se projetava nacionalmente.

Luíza Erundina de Souza teve até 1991 como Secretário Municipal de Educação o educador e filósofo pernambucano, Paulo Freire. O setor educacional carregava uma proposta político-pedagógica relacionada à democratização do ensino e foi chamada de *Escola Democrática*, que tinha o objetivo de construir escolas públicas, populares, democráticas e de qualidade. A base para concretização desses ideais vinha de Paulo Freire, que defendia as seguintes metas: ampliação do acesso e a permanência dos setores populares nas instituições de ensino; democratização da gestão, do poder pedagógico e do executivo; melhoria da qualidade educacional através de uma construção coletiva dos currículos interdisciplinares, inclusive da formação permanente dos professores; eliminação do analfabetismo entre jovens e adultos da cidade de São Paulo; e por último, a busca pela formação de cidadãos críticos e responsáveis (FREIRE, 2001, p. 98).

A política de Erundina não encontrava espaço de atuação na conservadora São Paulo, conforme Maria Nadja Leite de Oliveira, Pedagoga do quadro de funcionários em entrevista para a Rede Jornalistas Livres:

Tratava-se de escolher uma mulher, nordestina, pobre e sem nenhum glamour [...]. A Luíza participava, há muitos anos, das lutas populares e foi reconhecida por isso, essa foi sua bandeira de campanha. No governo, honrou seu compromisso com as camadas populares, acolhendo demandas e criando mecanismos de participação (FIGUEIRA, 2019).

Erundina também se destacou em outras áreas da administração pública, mas destacamos aqui a área educacional. Os projetos educacionais do governo Erundina acreditavam que a construção do saber e o desenvolvimento autônomo só poderiam ser possíveis através de uma participação coletiva. A coletividade dos indivíduos no processo seriam os mentores da sistematização do próprio conhecimento, o que por si só, já se caracteriza como mais uma manobra à contramão do espectro neoliberal do ensino da cidade (AGUIAR, 2011 p. 2). Nas palavras do secretário da educação:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacidade científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE, 2001, p. 19).

Tinha-se o entendimento que a ideologia educacional neoliberal propagada pelo Governo Federal estava comprometida com a economia e com a formação de capital humano e que as políticas educacionais da gestão de Erundina mostram que a teoria do capital humano não era universal. De acordo com Karen Maciel (2011, p. 328), “Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade”, Erundina escolhe Paulo Freire como um expoente construtor de uma educação que parte do conhecimento do povo para o povo, no intuito de fazer com que o oprimido possa sair de sua condição de opressão após a construção de uma consciência enquanto classe oprimida.

A pedagogia freireana é síntese da teorização implícita na prática de Educação Popular. Ela traz a consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social e implantação de novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudança (MACIEL, K., 2011, p. 337).

Para Freire (1982 apud MACIEL, 2011), a relação de construção de uma consciência libertadora só poderia ser através de um movimento dialético entre os educadores e os educandos. Não seria possível uma libertação se o resultado prático da classe oprimida não for uma ação consciente por sua própria libertação, visto que a educação não possui caráter ideológico neutro. Paulo Freire relaciona educação com luta de classes e reconhece o caráter político e o poder influente e intencional da educação. Então, para Karen Maciel em seu trabalho “O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular”, a autora cita que Freire enquanto secretário, “constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais universal de educação, isto é, a educação como formação humana, qual seja, formação do

sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um sujeito integral” (MACIEL, K., 2011, p. 340).

As principais diferenças e motivações políticas entre as formas de gerir a educação de São Paulo no governo de Erundina e de Collor estão no documento produzido pelo secretário Paulo Freire, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (FREIRE, 2001, p. 15).

Para Freire, não fazia sentido a educação ser tratada com imposições ou decretos com autoritarismos e burocracias. Ele acreditava que essas medidas federais não melhoravam a educação, muito pelo contrário. Freire também reconhecia que a educação não poderia ser solucionada de forma imediata, ou como costumava falar, “de terça pra quarta-feira”, mas sim através de um trabalho intenso, não vinda por imposições *de cima*, mas de uma movimentação *de baixo*. Para isso, sua primeira proposta de movimentação foi a implantação do chamado Movimento de Reorientação Curricular, voltada para a formação de educadores, que, resumidamente, era um projeto de atuação interdisciplinar e que envolvia o que ficou denominado por “grupo de formação”, composto por funcionários do DOT (Diretoria de Orientação Técnica) e dos NAE’s (Núcleo de Ação Educativa) e contava com o apoio de algumas universidades como a USP, UNICAMP e a PUC-SP.

Seu trabalho era desenvolver pensamentos críticos e soluções práticas e a primeira constatação foi a de que a solução só seria possível com a participação de todos os envolvidos. Então, em conjunto, a comunidade, a escola e os especialistas do Movimento organizaram e estruturaram as escolas de forma que respeitasse o aluno, de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Segundo Aguiar (2011, p. 3), o objetivo era “romper e superar com a lógica seriada, a concepção de educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender”.

O objetivo de instituir uma educação popular foi solicitado por Freire que fosse continuado por outro nome, Freire já se encontrava com 67 anos e dizia que precisava escrever sobre essa experiência enquanto secretário e que para isso precisava se afastar. Paulo Freire morreu no ano seguinte acometido por uma insuficiência respiratória. Em 1991, assume então Mario Sergio Cortella o compromisso pela educação paulistana. Segundo o Jornal Diário Popular do ano, Cortella se prontifica inicialmente a dar continuidade ao trabalho iniciado por Freire, pois disse que a cidade merece o legado de uma educação revolucionária.

Após Luiza Erundina, Paulo Maluf (PDS) torna-se o prefeito de São Paulo em 1993, alterando de acordo com os seus interesses e os quais ele representa. Ele alterou, juntamente com seu secretário da educação, Sólon Borges dos Reis, o trabalho coletivo realizado no governo anterior, porém, houveram reminiscências. Os laboratórios de informática instalados nas escolas foram mantidos, porém sem assistências e atualizações; permaneceram os laboratórios de ciências, não em sua integralidade, porque muitos definharam com o descaso. Essas descontinuidades dizem muito sobre a gestão Erundina e a gestão de Maluf, é o mesmo que dizer que por mais que houvessem tentativas na gestão Erundina de não reproduzir políticas neoliberais, não teria como ser efetivo sem o empenho íntegro da nação e das políticas posteriores. As salas de apoio às crianças com necessidade especiais também foram mantidas, só que em horários não comerciais, ou seja, não atendiam as necessidades da população que precisavam de assistência em seu período laboral (FRANCO, 2014, p. 115-116).

No governo Erundina, foi criado o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), que tinha como objetivo alterar a realidade do trabalhador com um movimento que permitiria seu acesso ao ensino que não foi possível em tempo regular. O MOVA não se tratava apenas da alfabetização de adultos, ele promovia a garantia desse direito, o direito de uma formação escolar básica, unificada com a população. Os movimentos populares em conjunto com a prefeitura formaram o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade

de São Paulo. O MOVA tinha uma grande qualidade pedagógica e desenvolvimento social comparada ao desenvolvimento nacional para a educação, tanto pelo seu caráter ideólogo, quanto pela sua efetividade, e dessa forma, vários estados brasileiros passaram a adotar o programa.

Na gestão Maluf, o MOVA teve continuidade, mas de forma menos expressiva, assim como a Educação para Jovens e Adultos (EJA) criado por Freire, que teve sua manutenção de forma bem destoante da propaganda na gestão deste. Uma das ações da gestão Erundina que também teve continuidade foi o Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM), em 1992. Foi um regimento proposto e discutido através do “Movimento de Orientação Curricular” e se referia a um ciclo de aprendizagens, que segundo Aguiar (2011, p. 3), se referiam à “concepção da educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender”. A organização das escolas em ciclos se referia também a uma educação que respeita a realidade dos alunos, e o regimento tinha o compromisso de assegurar que os estudantes efetivamente aprendessem conforme seu ritmo cognitivo de desenvolvimento e que fosse ininterrupto o processo ensino-aprendizagem (FRANCO, 2014, p. 115). O Regimento Comum das Escolas Municipais sofreu alteração em 1997 e deixou de ser comum a todas as escolas. Após a LDB 9394/96, os regimentos passaram a ser por escolas, mas boa parte do seu propósito ficou mantido, já que agora os ciclos de aprendizagem “foram desconfigurados e transformados em promoção automática” (FRANCO, 2014, p. 117).

A administração de Luiza Erundina com Paulo Freire e Mario Sergio Cortella como secretários da educação, promoveu um contrassenso político, e objetivo de vários gestores posteriores dismantelar todas as construções por eles realizadas. Mesmo com todo o esforço dos demais prefeitos, alguns aspectos políticos se perpetuaram e lutam pela sua existência até os dias atuais, como a luta pelo trabalho coletivo. De acordo com Camargo (1997: 348), o trabalho coletivo na gestão Erundina estava presente desde decisões do âmbito escolar à administração do sistema público, e essa participação foi fundamental para o exercício de um governo popular, pois apenas através do trabalho coletivo é que se pôde reconhecer as diferentes realidades da população e suas relações.

A política educacional do governo de Erundina ia na contramão da teoria do capital humano e da política educacional do governo de Collor. A escolha de Luiza Erundina para a gestão da secretaria da educação do estado de São Paulo foi a principal oposição à ofensiva neoliberal do Governo Collor.

A “resistência política” enfrentada pela gestão Erundina nos revela que o enfrentamento às políticas neoliberais na educação, estritamente à teoria do capital humano, é visto pelo Estado como perigoso. Políticas educacionais, como as da gestão da Erundina, populares e democráticas, que subvertem a ordem do capital, se tornam capazes de provocar prejuízos e tensão à estrutura capitalista.

3.3 A teoria do capital humano hoje

A nova representação da educação oferecida pelo Governo Collor tinha em vista mudanças na política intervencionista do Estado brasileiro. A política de privatização no Brasil é entendida como parte importante do processo de reformulação e recuperação da capacidade de investimento e gerenciamento do Estado (COSTA, 1999). Segundo Pinheiro e Giambiagi (1992) e Saraiva (1995), as forças que impulsionaram essa mudança na política brasileira podem ser estruturais e conjunturais, no que se refere à estrutura, assim, podemos chamar de *onda neoliberal* o que caracterizou as políticas dos anos 80 e 90; e conjuntural, a grave crise econômica em que o Brasil e demais países da América Latina estavam inseridos durante a mesma época.

A pressão vinda de órgãos internacionais aos Estados de terceiro mundo assolou reformas em diversos setores, como no caso educacional. “Embora tenha ensaiado alguns passos em direção às reformas tributárias e gerencial, a reforma do Estado brasileiro se concentrou no processo de desestatização” (COSTA, 1999, p. 191). Os imperativos orçamentários são os principais motores para uma reforma governamental e a reforma educacional, dada pela transferência à setores privados, realizada sobretudo através da privatização de empresas e de investimentos públicos.

No governo Collor a ideia de modernização da educação se uniu com os ideais de modernização da nação. Sua intervenção se torna inevitável perante sua obrigação na prestação de serviços públicos. É “dentro do contexto do desenvolvimento que a teoria do capital humano vai erigir seu *corpus* de postulados e vai se apresentar como sendo um dos fatores explicativos do desenvolvimento, da modernização” (FRIGOTTO, 1993, p. 125).

Nesse contexto, a América Latina espelha “um futuro anunciado por alguns como um novo e promissor reflexo de ocidentalização e, por outros, como mais uma imagem malograda para os povos latino-americanos” (MIRANDA, 1997: 38), sendo que os países latino-americanos se encontravam em uma crise gerada pelos próprios novos modelos de

industrialização e que precisavam se inserir, em meio à turbulência, no mercado mundial, caso visassem pela obtenção de recursos.

A nova ordem mundial que se formava, ou seja, as reformas e a construção dos Estados precisavam estar conforme os mecanismos globais e a democracia como modelo político fazia parte das reformas de ajustamento econômico. A democracia representativa se fazia necessária porque com ela seria possível a obtenção de recursos humanos e de educação voltadas para o fortalecimento da base empresarial e para sua infraestrutura tecnológica, com o propósito de estimular a abertura econômica aos órgãos internacionais e, conseqüentemente, formar recursos humanos, gerando novos conhecimentos que favorecessem e incentivassem mecanismos que difundam o progresso técnico do eixo educação-conhecimento (UNESCO, 1992, p. 15).

Segundo Miranda (1997, p. 39-40), essa estratégia “se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização)”.

Na efetivação das políticas de educação esses critérios se traduziriam nos seguintes objetivos: primeiro, gerar uma institucionalidade do conhecimento aberta aos requisitos da sociedade; segundo, garantir o acesso universal aos códigos da modernidade e, ainda, garantir que a população adulta maneje um mínimo dessas destrezas pelos programas de educação e capacitação; terceiro, impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica; quarto, fomentar políticas destinadas a propiciar uma gestão institucional responsável (CEPAL, 1992, p. 141; OTTONE, 1994, p. 48-9 apud MIRANDA, 1997, p. 40).

Miranda (1997), conceitua que a educação se desenvolve, nesse contexto, como um *novo paradigma de conhecimento*. A partir de análises documentais dos sugeridos projetos políticos pelos organismos internacionais para as políticas educacionais brasileiras, temos o “Plano Nacional de Educação para Todos”. As categorias centrais que definem estas políticas educacionais envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização inspirados nos moldes estadunidenses de educação, previstos para os anos 2000 e advindos dos anos 1990.

Segundo o portal eletrônico do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, define 10 diretrizes e é composta por 20 metas. Sancionado pela ex-Presidenta Dilma Rousseff (PT) em 25 de junho de 2014, as seguintes diretrizes, expostas no Art. 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Segundo a “Instância Permanente de Negociação e Cooperação”, “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance de metas previstas neste PNE” (BRASIL, 2014). Em sua última reunião, datada no dia 26 de junho de 2020, são delimitados os problemas e identificadas soluções.

O problema:

Os alunos brasileiros apresentam franca desvantagem de desempenho cognitivo [...] em relação aos países desenvolvidos, em desenvolvimento, asiáticos e da América Latina:

- a) Escores baixos, distribuição pífia ao longo dos níveis de desempenho e baixa taxa de participação
- b) Nacionalmente, o problema é o mesmo, o que muda são os baixos parâmetros de aferição da proficiência, somados a programas de correção de fluxo que dão, juntos, uma falsa impressão de que o IDEB está realmente melhorando (Ata da 2ª reunião do PNE, realizada em 26 de julho de 2020).

Ainda segundo a Ata da 2ª reunião do PNE, esses dados expressamente significam uma grotesca diferença de desempenho escolar de coorte etária de 15 anos dos brasileiros em comparação a outros países. Enquanto a taxa de não participação dos jovens estadunidenses e dos chineses são de 14% e 19%, respectivamente, a do Brasil é de 35% (até 2018) (BRASIL, 2020: 4). Uma das preocupações da reunião era com o futuro da teoria do capital humano em si, expressado na preocupação com a força de trabalho e a performance dos alunos. Em destaque, a meta para o Brasil é de chegar no máximo cerca de 20% dos alunos que manterão o baixo nível e que os demais provavelmente poderão compor “a futura elite pensante do país” (*ibid.*, 4).

“A secretária [de Educação Básica, Ilona Maria de Sousa] reconheceu que essas palavras podem soar um pouco duras, mas afirmou que essa é a realidade atual e que apenas

encarando os problemas de frente, os países podem estabelecer suas estratégias educacionais” (*ibid.*, 2020: 4, grifo meu). Conforme soluções, dispõe:

A solução comum aos países desenvolvidos:

- a) Os alunos brasileiros devem aprender na escola tanto ou mais que seus pares em países desenvolvidos;
- b) O aprendizado só ocorre quando alunos estão expostos ao que se chama de *oportunidades de aprendizagem de qualidade*:
 - Objetivos de aprendizagem claros e ambiciosos;
 - Material de ensino apropriado para ensinar cada um deles;
 - Professores e/ou pais com capacidade didática (ensinar, monitorar o aprendizado, guiar o aluno pelo caminho e estimular emocionalmente);
 - Avaliação formativa (parte do aprendizado) e somativa (penalidade/recompensa pelo nível de engajamento, além do monitoramento do direito à educação pelas autoridades competentes (BRASIL, 2020, p. 7).

Aqui surge a problemática: incapacidade de compreensão da realidade dos jovens brasileiros. Se exige que tenham “objetivos claros e ambiciosos”, porém não lhe são orientados ou estimulados ao autoconhecimento, e a ambição por inserção social pelas vias educacionais não representam necessariamente um indicativo de sucesso atualmente na realidade brasileira; para uma qualidade de aprendizado se exige materiais adequados, porém poucos possuem acesso aos mesmos, seria papel do Estado oferecê-los integralmente na rede pública; se sugere/exige que não apenas professores, mas também que seus responsáveis, assumam o compromisso didático, pais e responsáveis estes que, por vezes, não tiveram acesso ao ensino de qualidade e tampouco conhecimento da didática para tal, além de punir ou recompensar o aluno por competências que vão além de suas condições humanas/classe.

As políticas educacionais do Governo Collor, determinantes conjunturais e estruturais conforme a nova ordem mundial, dominaram o pensamento empresarial na educação. Projetaram-se de tal forma que resultaram no hoje chamado, segundo Freitas (2012, p. 380), no Dossiê “Políticas Públicas de Responsabilização da Educação”, como “reformadores empresariais”. Este modelo de ação educacional, originalmente chamado de *corporate reformers* “são uma combinação entre política, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados à ideia de que a iniciativa privada é a melhor proposta para se *consertar* os problemas educacionais”.

A organização não governamental “Todos pela Educação”, que tem como presidente do Conselho de Governança o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, se trata de um *corporate reformer*. Para Freitas (2012), o “Todos pela Educação” significa uma desmoralização do magistério e consequentemente a destruição do sistema público de educação. O projeto possui cinco metas desenvolvimentistas que devem ser alcançadas até

2022, que consiste em: (1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos deve estar na escola; (2) toda criança deve estar plenamente alfabetizada; (3) todo aluno deve estar com o aprendizado adequado ao seu ano; (4) todo jovem de 19 anos deve estar com o ensino médio concluído; e (5) 5% do Produto Interno Bruto (PIB) deve ser investido à Educação Básica.

Segundo Demerval Saviani (2007), a lógica por trás do movimento “Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia dos resultados”, onde a educação é guiada conforme o mercado (por meio dos que detêm os meios de produção) e são tratadas tal qual uma empresa: aqueles que ensinam, prestam o serviço, e os que aprendem, os clientes, fazendo da educação um produto incumbido de variáveis desde a competência do ensino até seu conceito de qualidade. A teoria tecnicista de responsabilização e meritocracia, vindas de concepções da psicologia behaviorista e fortalecidas pela privatização, formulam os pilares da educação contemporânea e denomina-se como “neotecnicismo”.

O neotecnicismo é a base da proposta política educacional onde dá-se igualdade de oportunidades, mas não de resultados. A meritocracia, que não traz grande impacto na melhoria do desempenho dos alunos que têm as suas diferenças sociais transmutadas em diferença de desempenho, perpassa a responsabilização do Estado pela educação, e assim, se cria o ambiente propício para privatização.

Para que os países possam incorporar os imperativos de competitividade sugeridos pelo mercado internacional, é preciso

difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços. [...] A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias, resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular, as modalidades de aprendizagem mediante a prática (*learning-by-doing*), mediante o uso de sistemas complexos (*learning-by-using*) e mediante a interação entre produtores e consumidores (*learning-by-interacting*) (UNESCO, 1992, p. 31).

Sugere-se, então, um padrão de conhecimento apontado por Miranda (1997, p. 41) como “menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global”, ou seja, mais que cognitivo: valorativo.

A justificativa dos órgãos internacionais para uma educação primordialmente produtivista é a de que o conhecimento e seu acesso à informação não são responsabilidades diretas das instituições de ensino, visto que o conhecimento, com o advento da modernidade, pode ser facilmente alcançado por meio dos novos recursos tecnológicos.

Nessa proposição, não só a concepção de conhecimento parece ter sido alterada, mas também se alteram a relação deste com as pessoas, a sua maneira de utilizá-lo, o lugar que ele ocupa em suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o seu cotidiano em casa, no trabalho, na rua, nos serviços, na igreja (MIRANDA, 1997, p. 41).

Assim, os interesses dos necessitados são transmutados em necessidades e interesses do sistema, apresentados como complementares, sendo que, na verdade, são contraditórios (TORRES, 1994, p. 60). Torres critica essa perspectiva ao analisar que ela nega os conflitos sociais e sua formação historicamente constituída, sendo, portanto, a negação da História a autora do próprio conflito gerado (TORRES, 1994, p. 55-70). Ou seja, se trata de um projeto que se propõe a atender as necessidades individuais sem levar em consideração o que provocou essas necessidades, além de ocasionar prejuízos na relação ensino-aprendizado em detrimento do aprendizado sistêmico.

É possível sugerir, a partir da afirmação [...] sobre processos de aprendizagem voltados para a incorporação e difusão do desenvolvimento tecnológico, a expectativa de que os conhecimentos devam ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar), saberes que podem ser mais discernidos da seguinte forma: o “saber fazer” significa o conhecimento orientado por sua operacionalidade. [...] O “saber usar” [onde] a funcionalidade do conhecimento é [evidenciada na] aplicação imediata: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando. O “saber comunicar” sugere que o conhecimento tem sua validade e significação dimensionados pelas possibilidades incessantemente recriadas pelas novas tecnologias de comunicação. [...] O conhecimento se confunde com informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações (MIRANDA, 1997, 42-43).

O conhecimento e sua reprodução são considerados fundamentais para o desenvolvimento das sociedades capitalistas.

Entretanto, quando se fala de conhecimento, está se falando da incorporação de capital morto e da diminuição de capital vivo no processo produtivo, o que significa afirmar que, para além da centralidade do conhecimento, está a centralidade do trabalho, a centralidade das formas de exploração capitalista. Nesse sentido, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de alterar a essência excludente da ordem social capitalista. (MIRANDA, 1997, p. 43).

O sujeito moderno inserido em uma educação neotecnista encontra-se atropelado pelo passado e pelas projeções do futuro especialmente a partir dos anos 1990 e com o início da era da informação. O tempo acelerou e os sujeitos que buscam se adaptar precisam se acelerar impiedosamente se não quiserem ser ultrapassados no mercado de trabalho e se aspirarem por ascender socialmente através da educação.

A adaptação às máquinas, às privatizações e a nova representação do conhecimento acompanham a nova representação da educação. Se ignora que o sujeito constituinte de uma memória coletiva possa expressar sua individualidade no seu coletivo, atribuindo e/ou forjando uma memória que não lhe pertence, como noções de competitividade e individualidade. Privam-se de suas reais naturezas. Se produz uma cultura antagônica ao tempo e ao espaço, sendo que não há como isolar o sujeito de seu espaço e tampouco de seu tempo. Lhe é privado seu espaço e lhe é privatizado seu tempo.

Com o declínio do Estado-Nação e a globalização, há a abertura pela busca identitária. A tradição compõe um elemento da identidade, pois há a necessidade da materialização no antigo formato de pensar historicamente.

Nas palavras do dramaturgo Bertolt Brecht:

Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contentes querem
privatizar o conhecimento,
a sabedoria,
o pensamento,
que só à Humanidade pertence. (BRECHT, 1890?)

Segundo David Lowenthal em “*Why sanctions seldom work: reflection on cultural property nationalism*” (2005), a tradição, a herança, não são as *coisas*, mas a forma de fazê-las. Ao controlar as *coisas* e não o seu *saber*, se inibe sua continuidade produtiva. Com as privatizações, a educação passa a ser responsabilidade da sociedade civil, e com uma menor participação do Estado nas questões educacionais supõe-se que o benefício empresarial passa a ser incorporado como um benefício para a nação, vindo a lograr uma ascensão e melhoria da infraestrutura econômica e tecnológica, desconsiderando a educação como expressão política e seu papel para a formação cidadã. A privatização do ensino transmuta-se em privatização do conhecimento, do saber histórico e até do próprio pensamento.

A teoria do capital humano submete o sujeito a se tornar a própria empresa e sua força de trabalho se torna sua sede administrativa responsável pelos próprios recursos, e empresa esta que serve outra empresa, e só existe enquanto prestadora de serviço. De acordo com Edilaine Silva (2010) em seu artigo sobre a “Teoria do Capital Humano e seus objetivos educacionais contemporâneos”, podemos ver a educação neoliberal como “competição”, fazendo com que o aluno já se “familiarize” com o cenário do mercado de trabalho.

Conforme a autora Kuenzer, a educação serve para os menos abastados uma finalidade

clara de atuação, mas nos níveis inferiores. Ainda expõe que esta educação, voltada para o sistema de produção ocorre por via da “transmissão de conhecimentos, com conteúdos esvaziados de criticidade que formam o aluno, com habilidades e atitudes que é facilmente substituída na nova ordem de mercado” (1997, p. 59).

“A finalidade da educação nesse sentido é desqualificar a classe trabalhadora e desapropriá-la do saber do seu trabalho. Esses vínculos visa a atender as demandas do capital, transformando a escola em uma instituição funcional a classe burguesa, tornando-a desqualificada” (FONSECA; FERREIRA, 2020, p. 7-8).

Para Frigotto (1993, p. 224), desta forma se “justifica a situação de explorados e ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação não soluciona a desigualdade ou os problemas do capitalismo. O capitalismo que é o problema do capitalismo. “Não é afinal na educação que se encontrará a solução para os problemas da desigualdade e miséria, cuja solução não poderá obter sem se alterar a distribuição da riqueza e da renda, pela alteração das relações sociais de produção” (ROSSI, 1980, p. 37).

Perante a conjuntura de crises políticas e a busca por uma “modernização” do governo Collor, pode-se concluir que as políticas educacionais, baseadas de acordo com mecanismos internacionais (FMI e Banco Mundial) e através da teoria do capital humano, são políticas de cunho neoliberal, implementadas através de programas-base no início dos anos 1990 e que objetivaram utilizar a educação tanto para a formação de trabalhadores e ampliação do mercado consumidor, quanto como ferramenta de estabilidade política.

A partir do avanço dessas políticas na educação, apreende-se fatores que caracterizam essa lógica, tais quais: “qualidade” passa estar associada à eficiência do sistema em formar profissionais e técnicos para o mercado de trabalho, mas isto de acordo com sua oportunidade de acesso ao ensino; aprovação em massa nas instituições para desocupar vagas, circular alunos e aumentar os indicadores de qualidade; formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ambíguos e contraditórios que apresentam propostas pedagógicas inclusivas, mas que resultam em uma realidade excludente e seletiva; sucateamento da educação pública, como justificativa para terceirização de serviços; e parcerias com setores privados lucrativos após claro sucateamento das instituições públicas.

A teoria do capital humano, presente nas políticas educacionais, se mostraram como uma opção empresarial à serviço da burguesia neoliberal. Esta teoria não tem o propósito de ser facilmente observada, seu mimetismo é revelado a menor crítica ou análise em oposição, assim como as políticas educacionais da gestão Erundina no estado de São Paulo. A atuação política a favor da educação pública, conforme garante a Constituição, se apresentava como uma forte ameaça pelo Governo Federal. A educação nos anos 1900, quando vista como democrática, acessível e popular, representava um risco para manutenção da hegemonia do neoliberalismo.

As políticas educacionais neoliberais qualificam a força de trabalho que atrai o capital, deslocando o reflexo que deveria ser para a educação, para as áreas econômicas. Com a argumentação neoliberal de que ela é o único método capaz de ascender socialmente as camadas subalternas e estabelecer a economia, a teoria do capital humano, mesmo sem

alguma comprovação ou apresentação satisfatória de resultados, domina as políticas públicas até os dias atuais.

Uma das ponderações feitas quando nos propomos a criticar o sistema capitalista e suas políticas neoliberais é a de que, dessa forma, se “demoniza” o capitalismo. Como podemos permitir, enquanto intelectuais, professores e pesquisadores, que tais medidas assolem a nossa história? Como não ir de encontro à perversidade desse sistema contraditório que é capaz de desenvolver transtornos, em diversos aspectos, para a vida de sua população? De acordo com Elton Corbanezi em seu artigo sobre a relação entre teoria do capital humano com determinadas demandas do capitalismo, nos afere que:

Reintroduzindo o trabalho no campo da análise econômica, os teóricos do capital humano realizam uma transfiguração da categoria de trabalhador que afeta, de modo direto e extensivo, a maneira como os homens devem conduzir suas próprias vidas [...]. É que os indivíduos, para se manterem socialmente valorizados e economicamente produtivos e rentáveis, segundo a lógica concorrencial determinada pelo mercado, precisam perseguir incansavelmente o imperativo “investimento-crescimento”. Não são apenas os investimentos em educação formal – tais como escolarização, cursos profissionais e idiomáticos, especializações e programas de treinamento no trabalho – atendem tal demanda; as relações de amizade, o tempo de lazer, o tempo de afeto dedicado aos filhos, a possível constituição do equipamento genético deles mediante a escolha do parceiro conjugal adequado, até, evidentemente, o cuidado com a própria saúde constituem formas de investimento cujo efeito esperado é a rentabilidade futura. [...] O neoliberalismo norte-americano constitui toda uma forma de ser, de pensar e de agir; ou seja, por meio da teoria do capital humano, essa vertente do neoliberalismo institui o *ethos* característico do *homo oeconomicus* atual, que é tornar-se empreendedor de si mesmo (CORBANEZI, 2018, p. 345).

Lópes-Ruiz (2007) nos evidencia que a teoria do capital humano “reside na função política adquirida por uma verdade científica” (CORBANEZI, 2018, p. 346). A teoria que, inicialmente fundada para elucidar sobre a prosperidade estadunidense após a 2ª Guerra Mundial, modificou-se para mais, passando a compor “um conjunto de princípios, valores e crenças que [orientam] a conduta dos homens” (2018, p. 346, grifo meu). É por isso que a teoria do capital humano não interessa em si mesma, mas apenas na medida em que embasa a maneira como o indivíduo racionaliza sua relação com o mundo, com os outros e consigo.

No centro da concepção empresarial da vida, encontra-se a noção de desempenho. Passível de determinação mediante a quantidade de capital humano acumulado, o desempenho funciona atualmente como medida do sucesso e do fracasso dos indivíduos em uma sociedade que se compõe, pois, de “vencedores” e de “perdedores”. Tanto é assim que, no campo específico da nosologia psiquiátrica da depressão, a ausência ou a disfunção na capacidade de desempenho se apresenta como um critério fundamental para verificar a existência de transtornos depressivos, cuja sintomatologia envolve efetivamente a fadiga, a lentidão psicomotora, a dificuldade comunicacional, a ausência de energia, de motivação, de prazer, de expectativa e de projetos futuros, entre outros déficits. É nesse sentido que a epidemia depressiva pode ser a expressão mais acabada de uma legião de

“fracassados” que não suportam a responsabilidade inscrita na ideia de autorrealização constante, que está no cerne da biopolítica da saúde mental (CORBANEZI, 2018, p. 346-347).

Retomamos a discussão sobre “demonização” do capitalismo, na qual não nos propomos a lhe atribuir este caráter, mas sim, diagnosticar o movimento da humanidade em relação a si mesma. Segundo Chauí sobre a tática neoliberal:

O neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica; nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam, e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas (CHAUÍ, 1999, p. 51).

O neoliberalismo propõe uma estratégia política, econômica e ideológica de atuação nas políticas públicas sem comprovação ou garantia de eficácia de sua teoria. Ellen Wood (2011, p. 245) considera que não há sinal mais seguro de desespero que a fé em uma solução cuja eficácia não se tem evidência histórica. Observa-se, num contexto de desemprego, subempregos e desvalorização da força de trabalho em massa, que a lógica de uma teoria que coloca a oferta de mão de obra qualificada acima da vida humana, é no mínimo ilusória.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. R. da C. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo.
- ALMEIDA. Educação para além da formação do trabalhador alienado. **Educ. rev.**, Curitiba, n. espe. 2, p. 251-258, 2010.
- AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação **filosófica**. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 12, b. 47, p. 378-391.
- ASTRADA, C. **Trabalho e alienação**. Tradução de Cid Silveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968.
- BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. *In*: AMADO, J. e FERREIRA, M. de M. (coord.). **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 219-232.
- BOCA DE TRAMBONE. Boletim n. 0. [S.l: s.n], abr. 1987.
- BRASIL. **Ata de reunião da 2ª Reunião da Instância Permanente de Negociação e Cooperação Federação**. Brasília, 26 de junho de 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Discurso proferido na sessão de 27 de julho de 1988, publicado no DANC de 28 de julho de 1988, p. 12150-12151**. [201?]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/discursos-em-destaque/serie-brasileira/decada-1980-89/pdf/Ulysses%20Guimaraes_270788.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/ind.asp. Acesso em: 24 out. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília,DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm. Acesso em 15 de junho de 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília, DF: Senado Federal, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 aprova o plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências.** Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-l-ei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações:** 85/90. Brasília, DF: MEC, 1990a. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28038. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Realizações do ministério da educação.** Período: 85/90. Governo José Sarney. Janeiro/1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa setorial de ação do Governo Collor na área de educação 1991-1995.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Presidente, 1990-1995 (F. Collor). **Brasil:** um projeto de reconstrução nacional. Brasília, 1991.

CABRAL, A.; SILVA, C. L. de M. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/193876545.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

CAMARA, L. B. A educação na constituição federal de 1988 como um direito social. **Direito em Debate**, v. 21, Ijuí, v. 22, n. 40, jul./dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2013.40.27-45>. Acesso em: 24 out. 2020.

CAMARGO, R. B.. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino:** o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992). 368f. Tese (Doutorado)-Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARDOSO, Z. **Políticas e Reformas educacionais no contexto Neoliberal.** Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 6, n. 1, p. 11-24, jun. 2009. DOI: 10.5747/ch.2009.v06.n1.h061.

CASTRO, J. A. de; MENEZES, R. M. Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990. **Texto para discussão**, n. 974, Brasília-DF, 2003. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2869/1/TD_947.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

CHAUÍ, M. **Ideologia neoliberal e universidade.** In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C. (org.). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

COMPARATO, F. K. Capitalismo: civilização e poder. **Estud. av.**, São Paulo, v. 25, n. 72, maio/ago. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142011000200020>. Acesso em: 24 out. 2020.

CORBANEZI, E. Transtornos depressivos e capitalismo contemporâneo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 83, p. 335-353, maio/ago. 2018.

COSMO, C. de C; FERNANDES, S. A. de S. Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Resumos** [...]. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

COSTA, F. L.; PECI, A. Desestatização como estratégia de reforma do Estado: análise preliminar da privatização no Brasil da Nova República. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 191-205, 1999.

COUTO, C. G. Mudança e crise: o PT no governo em São Paulo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, ago. 1994.

CRESPI, F.; FORNARI, F. **Introdução à sociologia do conhecimento**. Bauru: EDUSC, 2000.

CROSO, C. (coord.). A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 de jun. de 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 100, p. 921-946, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 23 out. 2020.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. O processo constituinte. In: FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes na constituinte**: leituras para a reforma política. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo Expressão Popular, 2014. Disponível em: https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/cadernosperseu_florestanfernandesconstituente_completo_0.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

FERREIRA, P. **Comentários à constituição brasileira**. v. 1. São Paulo: Saraiva, 1989.

FERREIRA, S. L. **Estado social e democrático de direito: História, direitos fundamentais e separação dos poderes**. 2009. Disponível em: http://www.cspb.org.br/docs_concursos2009/monografiasiddharta.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

FIGUEIRA, C. Marco histórico da gestão da cidade de SP. **Rede Jornalistas Livres**, 14 de abr. de 2019. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/luiza-erundina-marco-historico-da-gestao-da-cidade-de-sp/>. Acesso em: 28 de jun. de 2020.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social Cad. **CEDES**, Campinas, v. 29, n.78, maio/ago. 2009.

FONSECA, J. G. da; FERREIRA, M. A. dos S. A teoria do capital humano e a noção de empregabilidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n.18, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.7859>. Acesso em: 25 out. 2020.

FRANCO, D. de S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3 Campinas set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, 2012, v. 33, n. 119, p.379-404, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 24 out. 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. Tradução de Paulo M. Garchet. **PREAL**, n. 15, jul. 2000.

GARCIA, W. E. Educação brasileira: da realidade à fantasia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.107, jul. 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200010>. Acesso em: 25 out. 2020.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

HORA, D. L. da. **A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1989-1994)**. 1996. 234f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Em aberto: órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000624.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao de Lula. **Revista APASE**, São Paulo, n. 3, p. 119-128, maio 2010. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>. Acesso em: 25 out. 2020.

JORNAL DO BRASIL. **CUT exige fim da miséria para apoiar plano de alfabetização**. Rio de Janeiro, 6 de set. de 1990. Ano C, n. 151, p. 7.

JORNAL DO BRASIL. **Estado e município definirão rumo da alfabetização**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 2 de set. de 1990. Ano C, n. 147, p. 27.

JORNAL DO BRASIL. **O “projeto” não é de Zélia**. Rio de Janeiro, [s. n], 27 fev. 1991.

JORNAL DO BRASIL. **CUT exige fim da miséria para apoiar plano de alfabetização** Rio de Janeiro, [s. n], 6 set. 1990.

KLEES, S. J.; EDWARDS JR., D. B. Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20 n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0011.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

JORNAL DA CONSTITUINTE. Brasília, DF: Congresso Nacional, n. 56, ago. 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/publicacoes/Jornal%20da%20Constituente. Acesso em: 24 out. 2020.

KANT, I. **Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo?** In: _____ A paz perpétua e outros opúsculos. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 43-62, jan./abr. 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LÜCE, M. B., FÁVERO, O., HADDAD, S. **Sobre a contribuição das comissões estaduais do PNAC: subsídios para uma avaliação.** 1992.

LUIZÃO, J. M. As reformas neoliberais da constituição federal e a conformação do estado brasileiro após as mudanças. *In*: CLARK, Giovani; PINTO, Felipe Chiarello de Souza; OPUSZKA, Paulo Ricardo (coord.). **Direito e economia.** v. 11. Florianópolis: Clássica Editora, 2014. p. 155-177.

MACIEL, D. O transformismo na substituição da institucionalidade autoritária pela institucionalidade democrática (1985- 1990). **Projeto História**, São Paulo, n. 38, p. 79-95, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/373/showToc>. Acesso em: 21 out. 2020.

MACIEL, D. Florestan Fernandes e a questão do transformismo na transição democrática brasileira. *In*: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 9., 2010, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2010. Tema: Imperialismo, nacionalismo e militarismo no século XXI. Eixo temático: GT 8. Marx e marxismos latino-americanos. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/11_davidmaciel.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

MACIEL, D. **Notas preliminares sobre os governos Collor e Itamar Franco (1990-1994)**, Goiânia, 2012. [Relatório de Pesquisa].

MACIEL, D. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG, Goiânia**, v. 13, n. 11, dez. 2011, p. 98-108. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 21 out. 2020.

MACIEL, K. de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.196>. Acesso em: 21 out. 2020.

MARIO Cortela assume a Secretaria da Educação. **Diário Popular**, São Paulo, 28 maio 1991.

MARTUSCELLI, D. E. **Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil.** 2013. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280194>. Acesso em: 22 out. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Capital**, V. I e II Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe; Editora Nova Cultural Ltda.; 1996,

MELLO, G.; SILVA, R. **Política educacional no governo Collor: antecedentes e contradições**. São Paulo: Iesp, 1992.

MENEZES, E. T. Verbete conferência de jomtien. 2001. **Educabrazil**. São Paulo, 1 jan. 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 24 out. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/766>. Acesso em: 21 out. 2020.

MONTEIRO, W. de F. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Rev. Econ. do Centro-Oeste**, Goiânia, v.2, n.1, pp. 40-56, 2016.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. **Novos Rumos**, Marília, v. 50, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436>. Acesso em: 25 out. 2020.

OLIVEIRA, F. de. **A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação**. Boletim da ANPEd. Porto Alegre, v. 12. n. 12, 1990.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo, Xamã, 2003.

PINTO, E. C.; BALANCO, P. **Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica**. Revista de Economia Política, vol. 34, nº 1 (134), pp. 39-60, janeiro-março/2014.

PLANO Collor. **Revista de economia política**, v. 10, n. 3(39), jul./set. 1990.

PSCHIEDT, K. R. **A garantia constitucional do Neoliberalismo**. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.11, n.2, 2º quadrimestre de 2016. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791.

RAPOSO, G. de R. A educação na constituição federal de 1988. **Jus Navigandi**, 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988#:~:text=Toda%20pessoa%20tem%20direito%20%C3%A0,em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do%20seu%20m%C3%A9rito>. Acesso em: 24 out. 2020.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. **Educação para Todos e reprodução do capital**. Ano 7, nº. 9, 2009.

RODRIGUES, A. T. **O Brasil de Fernando a Fernando**: neoliberalismo, corrupção e protesto na política brasileira de 1989 a 1994. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROSSATO, Luciana.; CUNHA, Maria Teresa Santos. Vetores para uma escolha: história do tempo presente e as pesquisas discentes no PPGH/UDESC. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 162-185. jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180309202017162>. Acesso em: 24 out. 2020.

ROCHA, E. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. 20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafio da seguridade social, Anfip, Brasília, 2008.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Editoria Moraes, 1980.

SAES, Décio. **A república do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2002.

SAKAMOTO, L. **Paulo Freire não foi militante da esquerda, e sim da educação, diz Erundina**. 21 de dez. de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2019/12/21/paulo-freire-nao-foi-militante-da-esquerda-e-sim-da-educacao-diz-erundina.htm> . Acesso em: 3 de ago. de 2020.

SATUF, I.; VASCONCELOS, W. G. I. de. as estratégias políticas na história: uma análise das influências das mídias televisiva e digital nas campanhas presidenciais de 2002 e 2018. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 12., Natal, 2019.

SCHOLZE, M. L. O ensino do direito e a cidadania: o novo perfil profissional. In: SANTOS, A. L. C.; DEL'OLMO, F. de S. **Diálogo e entendimento**: direito e multiculturalismo e cidadania e novas formas de solução de conflitos. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 267-276.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. **Transforming traditional Agriculture**. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press, 1964.

SCHULTZ, T. W. **Economics of the Family: Marriage, Children and Human Capital**. Chicago: Univ. Chicago Press, 1974.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14 n. 2, abr./jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200011>. Acesso em: 24 out. 2020.

SEREZA, H. C. Relação com a Globo “ajudou bastante”, lembra Collor; senador diz ter pensado, na véspera, que perderia a eleição. **Uol Notícias**, Brasília, 15 de nov. de 2009.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/especiais/eleicoes-1989/ultnot/2009/11/15/ult9005u10.jhtm?action=print#>. Acesso em: 31 de jun. 2020.

SILVA, E. C. da. Teoria do capital humano e os objetivos educacionais contemporâneos. *In: SEMINÁRIO DO TRABALHO*, 6., 2010, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2010. Tema: Trabalho, educação e sociabilidade. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>. Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, J. A. **As diretrizes para gestão e financiamento da educação no Brasil**: uma análise com a configuração política educacional a partir da década de 1990. Associação nacional de Políticas e administração da Educação, 2007.

SILVEIRA, R. de C. **Neoliberalismo**: conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16218/000694385.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 out. 2020.

SIMM, Z. Seguridade social no Brasil: crises e soluções. **Revista Bonijuris**, Curitiba, v. 16, n. 493 2004.

SOARES, G. H. M. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SOUZA, M. T. de. **O processo decisório na Constituição de 1988: Práticas Institucionais**. Lua Nova, nº 58, 2003.

TAVARES, M. G. M. **Educação brasileira e negociação política**. Alagoas: EdUfal, 2003.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1994.

UNESCO. CEPAL. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

VELLOSO, J. Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

VIANA, N. M. **Educação na assembleia nacional constituinte**: debates da Subcomissão de Educação e Cultura, sobre ensino médio de 1987 a 1988. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Processo Legislativo) – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, Câmara dos Deputados, Brasília-DF, 2013.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, S. L. **Planejamento e política educacional**: o fio e a trama. 1998. mimeo.

WOOD, E. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.