

## TENTÁCULOS NEOLIBERAIS FRENTE AO ENSINO NACIONAL: O VELHO SE FAZ NOVO

Aristóteles Mesquita de Lima Netto<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-0753-3558>

Maria Esperança Fernandes Carneiro<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-7272-6666>

**RESUMO:** Este artigo é resultado da disciplina Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A escolha por essa unidade decorreu de sua relação estreita com o objeto de pesquisa da tese de doutorado em construção, sob o título de “Adoecimento docente em nível de pós-graduação”. A matriz orientadora foi o materialismo dialético. Os autores que nos subsidiaram foram: Freitag (1986); Freitas (2014); Libâneo (2010); Sguissardi (2006). Após abordagem e discussão teóricas, as considerações se pautaram na alienação do homem em pleno século XXI, por meio do ensino, operado claramente pelo capitalismo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação. neoliberalismo. alienação.

## NEO-LIBERAL TENDENCIES TOWARDS NATIONAL EDUCATION: THE OLD BECOMES NEW

**ABSTRACT:** This article is a result the discipline Theories of the Education and Pedagogical Processes, of the Program Postgraduation in Education for Pontifícia Universidade Católica de Goiás. The choice for this unity resulted from his narrow

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás docente do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES; membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Mineiros, Goiás, Brasil – aristotelesmesquita21@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação: História, Política e Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998); docente titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Goiânia, Goiás, Brasil. [esperancacarneiro@outlook.com](mailto:esperancacarneiro@outlook.com)

relation with the object of inquiry of the theory of doctorate in construction, under the title of "Illness teaching in postgraduation level". The guiding matrix was the dialectic materialism. The authors who subsidized us were: Freitag (1986); Freitas (2014); Libâneo (2010); Sguissardi (2006). After theoretical approach and discussion, the considerations were ruled in the alienation of the man in full century XXI, through the teaching operated clearly by the capitalism.

KEYWORDS: Education. neoliberalism. alienation.

## **TENTÁCULOS NEOLIBERALES FRENTE A LA ENSEÑANZA NACIONAL: EL VIEJO SE HACE NUEVO**

RESUMEN: Este artículo es resultado de la disciplina Teorías de la Educación y Procesos Pedagógicos, del Programa de Postgrado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Goiás. La elección por esa unidad transcurrió de su estrecha relación con el objeto de investigación de la tesis de doctorado en construcción, bajo el título de "Adopecimiento docente a nivel de postgrado". La matriz orientadora fue el materialismo dialéctico. Los autores que nos subsidiaron fueron: Freitag (1986); Freitas (2014); Libâneo (2010); Sguissardi (2006). Después del abordaje y discusión teóricas, las consideraciones se basaron en la alienación del hombre en pleno siglo XXI, por medio de la enseñanza, operado claramente por el capitalismo.

PALABRAS CLAVES: Educación. el neoliberalismo. alienación.

### **Introdução**

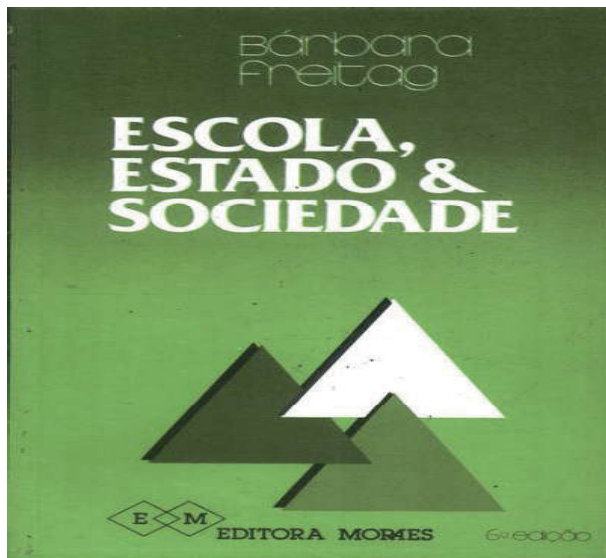
O presente artigo objetiva relacionar o paradigma industrial tecnológico – com ênfase na pedagogia de resultados – à sistemática coercitiva e sedimentada dos órgãos/sistemas nacionais da educação brasileira. Como matriz orientadora, apropriamo-nos do materialismo dialético, cujos autores enfatizados foram: Freitag (1986), Freitas (2014), Libâneo (2010) e Sguissardi (2006).

Para Waldow (1992) o objetivo da governabilidade curricular está na homogeneização e, conseqüentemente, na uniformidade do ensino. O artifício para tal operacionalização se encontra na ruptura do sistema burocrático; contudo, a governação pós-burocrática apresenta como mudança apenas a aparência da sistemática. Nesses termos, aplicada à educação, a perspectiva neoliberal – em vez de doutrinar e estabelecer ritos engessadores – aplica a governação pós-burocrática pautada na produtividade, de modo a se utilizar do sistema avaliativo para exigir de todos os sujeitos envolvidos e coagir os responsáveis pelos processos formativos e educativos.

### Neoliberalismo e seus tentáculos pedagógicos

Historicamente Escola, Estado e Sociedade formam o triângulo de base discutido neste artigo. Esses elementos intitulam o livro *Escola, Estado e Sociedade* de Bárbara Freitag, publicado em 1980, ano que coincide com o da I Conferência Brasileira de Educação, cujo objetivo foi debater as políticas educacionais. Nesse tocante, apresenta-se a seguir a imagem de capa da referida obra, uma das que contribui para fundamentar teoricamente este artigo.

Figura 1 – Capa do Livro: *Escola, Estado e Sociedade*



Fonte: Freitag (1986).

A imagem em questão ilustra claramente o quanto lidar e, por conseguinte, planejar políticas educacionais passa pelo Estado, como gestor do processo; a Escola, sendo o espaço de ocorrência da educação; bem como a Sociedade, que deve ser o público alvo das políticas educacionais. Todavia, Freitag (1986) apresenta que “a economia da educação ajuda justamente a disfarçar a essência do problema subjacente a estas ideologias da igualdade de chances e troca de equivalentes” (FREITAG, 1986, p. 31). Isso porque o neoliberalismo emprega a terminologia produtividade com o intuito de fazer acreditar que suas ações estão gerando resultados práticos e positivos para o bem da humanidade.

Em contraposição ao Estado Neoliberal, Santos (1999, p. 6) destaca que o desafio é, pois, “o de criar objetos de fronteira atentos aos textos e aos contextos, às falas e aos silêncios, transgressivos, pela sua vocação transdisciplinar e multicultural, das ortodoxias preguiçosas instaladas à sombra de cânones excludentes”. De maneira que se faz necessário o enfrentamento para confrontar o Estado legalista interposto pela ideologia neoliberal, visto que a partir da conscientização tanto da liberdade quanto da igualdade há a perspectiva de conscientização também política e conseqüentemente social, onde instauram-se novas reflexões frente as ideias consumistas e produtivistas as quais, nos 3 (três) últimos séculos (XIX; XX e XXI), a sociedade vem vivenciando.

Não apenas isso. Para Freitag (1986, p. 33) as distorções da orientação neoliberal são evidentes. Essa autora complementa que “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo as forças produtivas, por outro, as relações de produção existente”.

Dessa forma, a escola funciona como ferramenta do Estado para operacionalizar o capitalismo e, ao mesmo tempo, alienar a sociedade. Não que as discussões a esse respeito sejam novas no Brasil. Tais reflexões e discussões remontam ao início da década de 1980, ainda no período da ditadura militar. Contudo, com roupagem nova, o *modus operandi* neoliberal é similar ao do período militar, isto é, doutrinar a sociedade, produzindo indivíduos tanto alienados, quanto assujeitados.

Evidencia-se, em plena segunda década do século XXI, que o paradigma industrial conseguiu atingir seus objetivos (próprios do capitalismo), pois ao valorizar a racionalidade do conhecimento favorece o processo acumulativo para o capital, o que faz com que a singularidade e a subjetividade do sujeito sejam desrespeitadas, porque são suprimidas ainda que se acredite na existência do individualismo. Logo, o neoliberalismo age de forma agressiva, pois

se utiliza da racionalidade científica e do progresso econômico para justificar a necessidade da sistematização do ensino, principalmente para a transmissão de conhecimentos pré-determinados (pretensamente necessários para que os indivíduos consigam ocupar espaço no mercado de trabalho).

Aliás, Bertrand e Valois (1994, p. 94) enfatizam que “[...] os professores são agentes de socialização empenhados em transmitir os valores e os conhecimentos que os jovens, e não só, devem possuir antes de entrar no mundo”. A reflexão dos autores Pacheco e Marques (2014) é pertinente e, embora de forma sucinta, corrobora com os 5 (cinco) pontos centrais que identificam no atual contexto educacional brasileiro, os quais sintetizamos a seguir:

a) Modelos de governação: o foco está na terceirização das avaliações, onde agentes externos, representantes do neoliberalismo, ditam as regras e sistemáticas do ensino. A produtividade se faz início, meio e fim, sendo que a instrução é o modelo a ser operacionalizado nos espaços escolares.

b) Abordagem centrada em resultados de aprendizagem: centra-se no modelo da dita “competência”, mas é a competência esperada pelos modelos governamentais vigentes. Assim sendo, o modelo de *rankings* ilustra a cultura de avaliação normativa, que perpassa o processo comparativo de um país com outro. Nesse modelo, as áreas de português e matemática, por exemplo, são excessivamente valorizadas, por serem adotadas como eixos avaliadores.

c) Abordagem centrada em *standards*: busca a homogeneização dos programas e práticas do currículo. Ilude a sociedade, pois distorce a real apropriação do conhecimento.

d) Escolarização restrita: produz e favorece as desigualdades social e educacional já historicamente estabelecida. Transforma a escola em um negócio que deve regularizar e sistematizar a sociedade, na medida em que instrumentaliza os professores para atuarem de maneira burocrática e segregadora.

e) Coerção avaliativa: fica claro que o sistema age de forma coercitiva para evitar pessoas com reflexões contrárias ao pré-estabelecido pelos governantes, de modo que a cultura da avaliação opera o controle social, por meio de termos como resultados, prestação de serviços educativos, liderança e gestão escolar.

Esses cinco pontos são produtos da discussão abordada no texto de Bertrand e Valois (1994). Ao enfatizar as vertentes positivistas e desmerecer as reflexivas, esses elementos sustentam a pedagogia tecno-sistemática, idealizada e aplicada pelo capitalismo. Sob essa lógica, o professor passa a agir de forma robotizada e replicadora da economia de mercado mesmo no âmbito escolar.

Nesse contexto, Freitas (2014) apresenta que desde 1991 – já na sexta

Conferência Brasileira de Educação, onze anos após os debates da primeira Conferência – as propostas pós-modernas operaram via neotecnicismo para reformular os contextos pedagógicos. Assim sendo, de 1980, passando por 1991 e chegando no atual Plano Nacional de Educação 2014/2024, organizado por Dourado (2017), a sistemática busca justificar as categorias a serem avaliadas nas escolas como necessidades do mundo contemporâneo. Diga-se de passagem, este impregnado pela política neoliberal. Ressalta-se que a utilização de avaliações estandarizadas - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)* e Prova Brasil, dentre outras – representa o ápice da pedagogia de resultados que caracteriza o paradigma industrial tecnológico em educação. Porém, as adaptações ocorrem de acordo com as necessidades de cada contexto histórico, a exemplo dos cursinhos pré-vestibulares que se tornaram cursinhos preparatórios para o Enem.

No que diz respeito às teorias contemporâneas da educação, identifica-se que uma pluralidade de correntes é apresentada, discutida, repaginada, fundida e, por fim, implementada. Libâneo (2010, p. 51), em seus estudos aprofundados e ricos de contextualização, escreve o clássico artigo “As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação”, no qual caracteriza as principais correntes e suas respectivas modalidades.

**Quadro 1 – Correntes e modalidades pedagógicas**

<b>Correntes</b>	<b>Modalidades</b>
1. Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino tecnológico
2. Neocognivistas	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
3. Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociognitiva Teoria da ação comunicativa
4. “Holísticas”	Holismo Teoria da Complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
5. “Pós-modernas”	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

Fonte: Libâneo (2010, p. 30).

Dadas a riqueza de correntes e a pluralidade de suas modalidades, Libâneo (2010) chega a afirmar que “[...] o trabalho pedagógico pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos que passam pela escola” (LIBÂNEO, 2010, p. 57). Embora o respeito às pluralidades culturais seja essencial, o currículo mínimo imposto pelas avaliações em larga escala ignora as análises e reflexões, como expõe esse autor.

Soma-se a isso que tecnocratas neoliberais se apropriam dos mais diversos e inconciliáveis conceitos teóricos, das mais distintas correntes pedagógicas mapeadas por autores como Libâneo (2010), para imprimir suas ideias de produtividade, com caráter de eficácia e eficiência, propagadas como sinônimos de excelência. Ressalta-se, porém, que a problemática não se encontra na terminologia que o neoliberalismo emprega, mas sim nos seus objetivos e nas artimanhas com que dissimula a reformulação.

Essa reformulação adaptativa das normas neoliberais aplicadas à educação apresenta questões complexas. Na educação voltada ao Direito, por exemplo, prevalecem os apostilamentos para concurseiros, não obstante as lutas historicamente construídas, como as dos advogados orientados pela epistemologia culturalista. Tensões, contradições e aproximações não representam retrocesso, pelo contrário, fundamentam a base para avanços.

Além disso, no âmbito das graduações de Direito, ao se constituírem matrizes curriculares voltadas aos concursos públicos, ficam evidentes as orientações do capitalismo ao enviesarem e distorcerem os Projetos Políticos de Curso (PPC’s), favorecendo com que os futuros advogados e juristas sejam produtos do meio, em contrariedade ao previsto pela Constituição Cidadã.

Nesse contexto, faz-se pertinente indagar se e como esses efeitos influenciaram no julgamento em segunda instância do ex-Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2018. Os juízes do alto escalão visaram a atender o dito “clamor da população por justiça” ou seria um clamor da economia de mercado?

Igualmente, quais são as motivações das avaliações standardizadas? Freitas (2014) relembra que

o primeiro passo foi dado na primeira onda neoliberal na qual os reformadores empresariais asseguram o papel da avaliação externa nacional e censitária e a fortalecem nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do MEC, em agência nacional de avaliação. (FREITAS, 2014, p. 1089).

Assim sendo, tanto Libâneo (2010) quanto Freitas (2014) expõem a problemática situada na conversão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em órgão regulatório. Entenda-se, neste contexto, como punitivo, o que claramente atende aos interesses do mercado. Tal questão comprova o quanto a pedagogia de resultados já se encontra estabelecida no sistema de ensino brasileiro, de maneira a deturpar a legislação e comprometer os direitos constitucionais dos cidadãos.

### **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como instrumento da Pedagogia dos Resultados**

O lidar com educação está submetido à demanda global e especificidades diversas que incidem sobre o sistema educacional. Desse modo, o neoliberalismo aplica os seus tentáculos para se valer do controle social da educação, impondo-se, inclusive, sobre o professor, muitas vezes, cobranças sem condições de realização. Logo, os profissionais da educação vivenciam pressões extremadas, que levam a elevados níveis de estresse e reações somáticas. Sguissardi (2006) apresenta que

a crise e a substituição do Estado do Bem-Estar, a neoliberalização da economia, a reconfiguração do Estado, com a expansão de seu polo privado e restrição de seu polo público, incentivo e garantias crescentes ao capital e decrescentes aos direitos do trabalho, fizeram da avaliação, como instrumento de regulação e controle, uma arma poderosa posta a serviço do poder hegemônico. Nas palavras de Dias Sobrinho, ‘muitos países desenvolvidos criaram suas agências de avaliação vinculadas ao núcleo mais duro do poder’. (SGUISSARDI, 2006, p. 53).

O parágrafo em questão evidencia nosso contexto educacional na contemporaneidade, acentuadamente sob a orientação da doutrina neoliberal. Fica explícito que o caráter coercitivo das avaliações carrega a intenção de manter as políticas vigentes e, conseqüentemente, manter aqueles que se encontram no poder. Em suma, na educação os interesses do capital prevalecem sobre a real qualidade da produção do conhecimento, questão que gera diversas conseqüências, dentre estas o adoecimento dos docentes que representam o “trabalhador” dos Programas de Pós-Graduação. Conforme Sguissardi (2006) apresenta,



[...] confirma-se a tendência generalizada, nos países centrais e da semiperiferia, de deserção do Estado da manutenção da educação superior, ao mesmo tempo em que aumenta seu poder de regulação e controle, em nome do mais sagrado dos dogmas capitalistas: a **competitividade** da economia, agora também da universidade e de seus “produtos”. Nestas circunstâncias, uma agência financiadora e reguladora estatal, a CAPES, tanto quanto a secretaria da receita federal, possui em suas mãos poderes ilimitados no campo da conformação da estrutura, dos tempos de duração, das prioridades de formação – de pesquisadores ou de docentes para o ensino superior, por exemplo –, de uniformização dos programas etc. Se a moldura é única, cedo ou tarde haverá um único modelo ou formato de programa. E isto parece estar na contramão da diversidade e da própria concepção de universidade, que deriva de universal e não de *único*. (SGUISSARDI, 2006, p. 68).

Ao tratar da “competitividade” o autor questiona a sistemática coercitiva e punitiva dos sistemas (CAPES e órgãos de regulamentação). Apresenta, ainda, que a formação dos programas representa não o interesse do ensino ou da pesquisa, mas do mercantilismo a que a educação, atualmente, foi submetida. Logo, até mesmo a noção do termo “universal” é ignorada, na medida em que se busca o atendimento dos interesses e desejos do Estado. Assim, o interesse particular (de governos e classes dominantes) se sobrepõe ao do coletivo no âmbito da formação profissional.

Sguissardi (2006) pontua que:

no caso da pós-graduação, embora sua origem no país possa remontar ao Estatuto das Universidades, de Francisco Campos, nos anos trinta, o atual “sistema” nasce, formalmente, entre os anos 1965 e 1970, em plena vigência dos chamados governos militar-autoritários ou ditadura militar. Faz parte das exigências de profundas mudanças na educação superior no país formuladas pela comunidade acadêmica, mas é, em última instância, consequência das ações oficiais de reforma que se apoiam tanto em concepções autóctones, quanto em assessorias internacionais, entre as quais se destacam as de Atcon, consultor da United States Agency for International Development (USAID). (SGUISSARDI, 2006, p. 57).

A citação anterior esclarece brilhantemente a realidade do modelo CAPES de avaliação, pois contextualiza historicamente o período em que

realmente se constituíram os primeiros programas de pós-graduação. Portanto, faz-se fundamental refletir que os sujeitos em construção formativa representam a última instância do foco dos programas, visto que os modelos internacionais demandam produto bem elaborado do mercantilismo, deflagrado pelo capitalismo como matriz político-econômica orientadora. Ainda a esse respeito Sguissardi (2006) acentua que:

visando fornecer subsídios para responder a algumas questões postas ao início, que interrogam sobre se o “Modelo CAPES de Avaliação” repercute as mudanças ocorridas na educação superior e nos seus processos de regulação, controle e acreditação, ocorridas nos países centrais e nos dá semiperiferia, assim como, se ele contribui para que se possa identificar na universidade uma instituição em vias de tornar-se cada vez mais neoprofissional, heterônoma e competitiva, vale a pena acrescentar alguns aspectos dessas mudanças. (SGUISSARDI, 2016, p. 63).

O parágrafo em questão introduz a reflexão frente à capitalização do ensino superior, este não mais como direito público. Obviamente que a venda de tal ideia se opera sob a orientação do capitalismo. Assim sendo, a proposta do “Estado Avaliador” representa o instrumento de ação do mercado contra o ensino gratuito e de direito ao cidadão, uma vez que se ampara no modelo neoliberal.

A mercantilização do ensino é uma prática sistematizada e legal no Brasil, de acordo com as diretrizes operadas pelo Ministério da Educação. Para Plastino (2006) o mundo do medo e da solidão é um ideal homogeneizado e aplicado pelo neoliberalismo, razão pela qual o conhecimento científico se faz ferramenta mais hábil para transformação do homem.

Por sua vez, o conceito de paradigma confronta e se faz incompatível com as orientações éticas para além do mercado. Ao discutir a problemática tanto dos paradigmas quanto do próprio conceito de paradigmas, o neoliberalismo tenta apresentar à sociedade as razões de privilegiar áreas, com teor e viés positivistas (digo ciências exatas e biológicas, dentre outras). Essa acepção por determinadas áreas representa boicote junto a campos de conhecimento mais críticos (digo ciências humanas e ciências sociais, dentre outras). As políticas de financiamento ilustram bem como ocorre esse processo de preferências pelas áreas de caráter predominantemente positivista. Contudo, ao desfavorecer as áreas críticas, tal orientação mercadológica dificulta tanto o equilíbrio no desenvolvimento científico quanto avanços no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

No desenvolvimento deste artigo diversas hipóteses de trabalho estiveram implícitas, seja nas questões formuladas ao início, seja nas epígrafes, na exposição dos temas de fundo e na apresentação dos dados “empíricos”. A mais específica e imediata é a de que o “Modelo CAPES de Avaliação” se caracteriza muito mais como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle para acreditação ou garantia pública de qualidade no interesse do Estado e também da sociedade do que como um modelo típico de avaliação, no caso entendida como avaliação educativa ou diagnóstico-formativa. Uma outra é a de que, seja pela tradição da universidade e do “sistema” de pós-graduação, com pouco ou nenhuma autonomia, criados e desenvolvidos pelo e sob proteção do Estado, estes “modelos” de avaliação, para regulação e controle, têm, ao longo do tempo, se substituído ao processo de autoavaliação, que deveria ser inerente e imprescindível à vida universitária em todas as suas dimensões, e que, em grande medida, tem sido visto, pela comunidade acadêmica e pela sociedade, como legítimo e adequado substituto da autoavaliação.

A realidade de uma agência financiadora, que premia, pune e exclui, de acordo com classificação escalonada (*ranking*) com base em procedimentos de mensuração, quantificação e qualificação próprios, ainda que (ou inclusive?) utilizando-se de representantes da comunidade acadêmica eventualmente interessada nesta corrida competitiva por credenciais acadêmico-científicas, que significam poder, emprego, oportunidades condições de trabalho etc., assim como os dados revelados pelas observações de usuários do “Modelo CAPES de Avaliação” e especialistas em avaliação são suficientes para demonstrar a consistência da primeira hipótese e fortalecer a segunda. (PLASTINO, 2006, p. 76-77).

Dentre os apontamentos feitos pelo autor é pertinente enfatizar a substituição da autoavaliação institucional por mecanismos de regulação e controle coercitivo, próprios do controle social. Fica claro que os programas, mesmo os de caráter crítico, incorporam as exigências da CAPES, pois as exigências (representadas nas notas) são essenciais para a manutenção desses programas, especialmente pela disponibilização de bolsas de estudo.

Desse modo, o conceito de qualidade é claramente distorcido, e não representa densidade técnico-formativa, ao que compromete o processo crítico frente à transformação do ensino, gerando espaços e relações cada vez mais tensos, coercitivos e punitivos, sobretudo nas pós-graduações em nível de mestrado e doutorado. Logo, esse ambiente global (dos programas nacionais) representa os interesses do neoliberalismo. Entretanto, as consequências estão latentes na sociedade brasileira.

## Contemporaneidade da Sistemática do Neoliberalismo

A conversão do INEP em órgão regulatório coercitivo, em vez de propositivo, comprova que a sistematização coercitiva orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de nosso ensino atualmente. Para Freitas (2014), os atuais empresários –correspondentes aos industriais de outrora – contribuem para uma maior correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, ao apoiarem a implementação da BNCC na educação brasileira. Todavia, assim o fazem sob o pretexto da “responsabilidade social das empresas”.

Os capitalistas, que na linguagem comum se denominam de empresários, não apenas apoiam como oferecem eles mesmos esse tipo de educação. Para tal se utilizam principalmente do modelo do sistema “S”, a título de ofertarem uma formação indispensável para o trabalho de natureza técnica. Sua ingerência na educação tem por finalidade interesses óbvios. Em vez de promoverem a formação de profissionais graduados e especialistas em psicologia organizacional e do trabalho – psicólogos, por exemplo, preferem promover a formação profissional de dois anos e meio em Recursos Humanos (RH) – tecnólogos. Assim, em vez de terem um custo aproximado de R\$ 5.000 mensais com o salário de um psicólogo, identificam como oportunidade de maior lucro o gasto de apenas R\$ 1.800 mensais de rendimentos com um profissional tecnólogo. Em um cálculo básico e objetivo, essa economia de R\$ 3.200 mensais em um cargo operacional tem por objetivo a ampliação do lucro, em face da precarização de uma profissão. Tal lógica premia o capital e o capitalista; ao passo que desvaloriza o trabalho e o trabalhador.

Mas a questão é: esse tecnólogo de RH não poderia continuar os estudos e fazer psicologia? Sim, poderia. Todavia, esclareça-se que o objetivo dos neoliberais não é a mera redução na formação dos profissionais, mas a mão de obra barata e alienada. Evidentemente que a mensalidade da graduação em psicologia gira em torno de R\$ 1.000, o que dificultaria a esse profissional custear os estudos, uma vez que teria ainda suas despesas mensais, além de gastos com o curso, como passagens e livros. Soma-se a isso que fatores como eventual necessidade de fazer horas extras no trabalho dificultaria a continuidade em sua formação.

Fica, portanto, evidente a existência do fordismo ainda no século XXI, no qual se possibilita o ensino/formação até onde convém aos interesses dos ditos empresários benfeitores. Essa perspectiva fortalece a produtividade como objetivo central, inclusive da sistemática de ensino proposta por vertentes pedagógicas do sistema “S” e seus similares.

Nesse contexto mercantilista contemporâneo, atendendo aos pedidos do Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) prorrogou no dia 03 de julho de 2018 o cumprimento da nova regra, que aumenta de três anos para quatro anos a duração das licenciaturas. Essa já é a segunda vez que o prazo é prorrogado. Tal mudança deveria ter ocorrido ainda em 2015, ao que já se transcorreram quase 3 (três) anos do primeiro prazo previsto. O que justificou a segunda prorrogação não foi outra coisa senão o pretexto de se atender à Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017.

Ora, recentemente a Kroton – maior empresa privada do mundo no ramo da educação – adquiriu o grupo Anhanguera Educacional, fundado em Belo Horizonte a partir de uma empresa então denominada Pitágoras, cuja atividade envolvia a oferta de cursos pré-vestibulares. O Conselheiro Antônio Carbonaro Neto, fundador da Anhanguera Educacional, em entrevista a Cafardo (2018), aponta como negativo esse aumento na carga horária das licenciaturas: “nas particulares, o aumento de custo vai ser exorbitante e pode ficar inviável para a população menos favorecida”. Por sua vez, para a mesma entrevistadora, a docente Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE) apresenta uma análise bem distinta: “já teve uma prorrogação, fazer isso de novo significa, ser contrário a que se tenha qualquer possibilidade de melhora na formação de professores no País”.

Essa realidade é bem apresentada e analisada por Freitas (2010), em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação”, em particular quando o autor conclui que “o que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola” (FREITAS, 2014, p. 1091).

Nesse sentido a preocupação da referida docente da UFPE corrobora a de Freitas (2014), pois ambas as análises identificam que o ensino, como está posto, não se volta para a qualidade e o conhecimento, mas sim para atender aos anseios de conglomerados empresariais, como a Kroton.

O fato de a prorrogação desse aumento da carga horária das licenciaturas se dar sob a iniciativa do órgão máximo da educação nacional – o MEC – comprova o quanto realmente o neoliberalismo faz valer sua ingerência sobre o ensino nacional, mandando e desmandando, inclusive acima da própria legislação.

O cenário político atual perpassa severo desmonte frente aos direitos historicamente adquiridos, em perceptível declínio entre 2003 e 2016, no âmbito dos mandatos dos Governos do PT - Lula e Dilma. A partir da ocorrência

do Golpe Civil de 2016, operacionalizado pelas oligarquias tanto dos partidos de direita quanto dos de centro direita, bem como do judiciário, legislativo e setor financeiro, percebe-se que esse desmonte obtém seu ápice com o referido golpe que somado a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2018) culmina em um momento em que a sociedade brasileira vivencia uma ofensiva desrespeitosa aos direitos conquistados.

Contudo, as conquistas, direitos e avanços sociais foram e ainda se fazem determinantes para a redistribuição de renda, bem como para o desenvolvimento educacional da sociedade brasileira; dentre estes cabe destaque, no âmbito educacional conforme apontamentos de Bandeira (2014) e Lima (2014), aos seguintes programas de expansão do ensino profissionalizante e do ensino superior no Brasil: FIES (Financiamento Estudantil); PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego); PROUNI (Programa Universidade para Todos); Ciência sem Fronteiras (Programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional); Aprendiz na Micro e Pequena Empresa; FGEDUC (Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo) e a construção de 18 universidades. Houve ainda a expansão da educação profissional, que criou cerca de 500 novas unidades, totalizando 644 *campis* em funcionamento (PORTAL DA REDE FEDERAL, 2016), dentre outros.

As conquistas acima evidenciadas comprovam os avanços que impactaram a economia, a educação e a sociedade brasileira nos 13 (treze) anos de gestão do PT. Com tal panorama, o cerceamento e opressão orquestrados nos Ministérios da Educação e dos Direitos Humanos tem buscado destruir o alicerce da educação e dos direitos humanos com vistas ao retorno do ideal ultra neoliberal objetivando a concentração de renda e a sociabilidade do capital para a parcela dominante da sociedade.

## Considerações

Ao nomear o subtítulo deste artigo, “o velho se faz novo”, objetivamos aguçar no leitor a reflexão de que o capitalismo – em sua nova nomenclatura funcional, dita neoliberal – modifica apenas os meios para continuar a doutrinar e, conseqüentemente, alienar o homem. Freitas (2014) e Sguissardi (2006) em suas pesquisas e análises evidenciam tal realidade, de modo que tanto o levantamento histórico quanto os exemplos contemporâneos comprovam a aplicação prática da pedagogia de resultados na educação.

Como consideração central, ressaltamos que desde a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, as demandas por melhorias do ensino brasileiro em resposta e combate à alienação são enormes. Todavia, como evidenciado por Freitag (1986), na sociedade contemporânea as forças produtivas ainda se sobrepõem à singularidade de cada sujeito em construção, no seu movimento de ensino e aprendizagem. Logo, no acumulado de sujeitos, a sociedade brasileira continua alienada, inclusive a ponto de alguns grupos propagarem ideias e frentes de movimentos que defendem o retorno da ditadura militar, como se a experiência de um passado não tanto distante tivesse se apagado.

Logo, identifica-se que indivíduos que clamam por intervenção militar não puderam estudar suficientemente a história recente de nossa nação, o que lhes conferiria conhecimento mínimo das atrocidades, chacinas e falta de liberdade de expressão que o povo brasileiro sofreu nas décadas dominadas pelo regime militar. Assim sendo, infelizmente a ausência do ensino reflexivo e construtivo justifica as ponderações apresentadas neste artigo. No entanto, por infeliz que sejam as considerações deste, faz-se pertinente pontuar que está na educação e na ciência, um dos, caminho de enfrentamento à doutrinação alienadora vigente.

E para o real enfrentamento e luta por espaço, terá que ser frente, na perspectiva de preservação dos direitos historicamente adquiridos, o fortalecimento dos movimentos sociais. Assim, para combater tanto a direita quanto a extrema-direita, se faz imprescindível a conscientização de como e quanto as diversas perdas refletiram, por décadas e até séculos, no que tange a classe do trabalhador.

## Referências

BANDEIRA, Luiz Alberto de Vianna Moniz Bandeira. O Brasil real de 2002 a 2013. *Redecstorphoto*, 05/09/2014. Disponível em: <<http://redecstorphoto.blogspot.com/2014/09/o-brasil-real-de-2002-2013.html>>. Arquivo capturado em: 22 abr. 2019.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1994.

CAFARDO, Renata. *Conselho Adia prazo para adaptar cursos de formação de professores*. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-adia-prazo-para-adaptar-cursos-de-formacao-de-profes>>

sor,70002385099>. Arquivo capturado em: 15 jul. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. *PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: \_\_\_\_\_; SANTOS, Armino. (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LIMA, José. F HC vs Lula/Dilma, um quadro comparativo. *GGN*, 10/08/2014. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/noticia/fhc-vs-lula-dilma-um-quadro-comparativo/>>. Arquivo capturado em: 22 abr. 2019.

PACHECO, José Augusto; MARQUES, Micaela. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Professor: formação, saberes, problemas*. Porto (Portugal): Editora Porto, 2014.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia. 10. ed. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTAL DA REDE FEDERAL. *Expansão da Rede Federal*. 02/03/2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Arquivo capturado em: 22 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. O todo é igual a cada uma das partes. *Revista Crítica de Ciências Sociais.*, v. 10, n. 52/53, p. 5-11, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006



WALDOW, Vera Regina. Cuidado: uma revisão teórica. *Rev. Gaúcha Enf.*, v. 13, n. 2, p. 29-35, 1992.

**Data de recebimento: 11.11.2018**

**Data de aceite: 17.06.2019**