

Educação e ideologia do neodesenvolvimentismo: heteronomia no campo educacional

Education and ideology of new developmentalism: heteronomy in the education field

Educación e ideología del neodesarrollismo: heteronomía en el campo educativo

Eneida Oto Shiroma¹

Universidade Federal de Santa Catarina; Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do CED. <https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>

Isaura Mônica Souza Zanardini²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as concepções de desenvolvimento predominantes no Brasil em três momentos históricos: o desenvolvimentismo de meados do século XX, o neodesenvolvimentismo no início do século XXI e, mais recentemente, o Desenvolvimento Sustentável. Procura-se analisar suas articulações com as transformações nas demandas para a educação. A pesquisa bibliográfica e documental realizada fundamentou-se no materialismo histórico-dialético. Argumenta-se que o neodesenvolvimentismo e o desenvolvimento sustentável não constituem alternativas ao neoliberalismo, mas, ao contrário, são ideologias usadas para alívio da pobreza extrema enquanto alimentam o capitalismo rentista. As análises evidenciam as contribuições da teoria marxista da dependência para pensarmos criticamente a relação educação e desenvolvimento na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação e desenvolvimento; Trabalho e educação; Teoria marxista da dependência; Neodesenvolvimentismo.

Abstract: *This article discusses the main conceptions of development in Brazil in three specific historical moments: the mid-20th century developmentalism, the new developmentalism in the beginning of the 21st century and, recently, the Sustainable Development. We aim to analyze their connections to the changing demands for education. The bibliographical research and document analysis developed were*

¹ Pós-Doutorado em Política Educacional pela Universidade de Oxford; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: monicazan@uol.com.br.

based on dialectical historical materialism. We claim that the new developmentalism and the sustainable development do not constitute alternatives to neoliberalism, but, rather, that they are ideologies adopted for extreme poverty relief while, on the other side, feed rentier capitalism. The analyses evidence the contributions of the Marxist Theory of Dependence to thinking critically about the relation between contemporary education and development.

Keywords: *Education and development; Labor and education; Marxist theory of dependence; New developmentalism.*

Resumen: *El propósito de este artículo es discutir las concepciones predominantes del desarrollo en Brasil en tres momentos históricos: el desarrollismo de mediados del siglo XX, el neodesarrollismo a principios del siglo XXI y, más reciente, el Desarrollo Sostenible, buscando analizar sus articulaciones con las transformaciones en las demandas de la educación. La investigación bibliográfica y documental realizada se basó en el materialismo histórico-dialéctico. Se argumenta que el neodesarrollismo y el desarrollo sostenible no son alternativas al neoliberalismo, sino ideologías que se utilizan para aliviar la pobreza extrema mientras alimentan el capitalismo rentista. Los análisis muestran los aportes de la teoría marxista de la dependencia para reflexionar críticamente sobre la relación entre educación y desarrollo en la contemporaneidad.*

Palabras clave: *Educación y desarrollo; Trabajo y educación; Teoría marxista de la dependencia; Neodesarrollismo.*

Recebido em 07 de novembro de 2021

Aceito em 12 de agosto de 2022

1 INTRODUÇÃO

Analisar as políticas educacionais pressupõe considerar a histórica relação de sua proposição com os projetos de desenvolvimento. Rodrigues (1998) demonstra que desde 1938, a Confederação Nacional da Indústria vem elaborando propostas para a sociedade brasileira identificadas com metas econômico-sociais contribuindo para a produção de três *télos*: nação industrializada, país desenvolvido e economia competitiva. Ao fim da primeira década do novo milênio, a balança comercial do Brasil registrou queda na participação dos produtos manufaturados e indicou reprimarização da pauta exportadora. Agravado pela crise de 2008, este movimento aumentou a vulnerabilidade do país dada a dependência de venda de commodities para os países centrais, industrializados. Procurando omitir estes fatos e sem referir a divisão internacional do trabalho, discursos economicistas das frações burguesas e de organizações multinacionais atribuíram à educação o papel de catalisadora do crescimento econômico e, mais recentemente, disseminaram um novo *télos*, o desenvolvimento sustentável.

Em 2015, o Fórum Mundial de Educação realizado em Incheon na Coreia do Sul atribuiu à Unesco a coordenação do projeto “Educação 2030” voltado à consecução do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4). Assim, a Unesco participou ativamente da elaboração do Marco de Ação da Agenda Educação 2030, que visa a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016).

Aos países periféricos, os consultores internacionais recomendaram soluções educacionais inovadoras para realizarem o famigerado *catching-up* que, hipoteticamente, os aproximaria dos países ditos desenvolvidos. Essa concepção etapista do desenvolvimento remonta ao discurso do presidente dos Estados Unidos Harry Truman, em 1949, que para referir-se aos vencedores e perdedores da Segunda Guerra Mundial, utilizou em seu discurso o binômio países desenvolvidos e subdesenvolvidos (BRYAN, 2006). Estes últimos, tornaram-se objeto do Plano Marshall de reconstrução e desenvolvimento econômico no pós-guerra.

As principais teorias do desenvolvimento elaboradas em meados do século XX fundamentam-se no liberalismo, estruturalismo e marxismo. Entre os liberais, destaca-se Rostow (1961 *apud* BRYAN, 2006) com sua interpretação evolucionista de “desenvolvimento econômico como um processo natural, sem limites” e para o qual a natureza era vista como a fonte inesgotável de recursos.

No final da década de 1940, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas ganhou notoriedade ao propor um modelo de desenvolvimento econômico calcado num projeto de industrialização para o continente. A perspectiva estruturalista cepalina foi erigida em oposição à ortodoxia liberal clássica com a contribuição de Raúl Prebisch sobre o entendimento do desenvolvimento desigual e combinado³ para explicar as marcantes diferenças entre centro e periferia.

Pensar a relação educação e desenvolvimento requer pensar na expansão global do capitalismo e na divisão internacional do trabalho que aprofunda as enormes desigualdades entre países. O exercício da dominação exigiu que tais desigualdades fossem naturalizadas recorrendo aos princípios do liberalismo, ideologia política e econômica que acompanha o modo de produção capitalista em seus diferentes estágios (WARDE, 1984).

A Teoria do Capital Humano (TCH), especialmente com a formulação de Theodore Schultz, foi usada para justificar as contradições entre a produção da riqueza e a reprodução da miséria, recorrendo à educação como fator explicativo da construção

³ Michel Lowy ressalta a importância da teoria do desenvolvimento desigual e combinado pela discussão sobre o imperialismo e por sua contribuição para a superação do evolucionismo, da ideologia do progresso linear e do eurocentrismo. De acordo com Lowy, a teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky destaca-se pela tentativa de “[...] dar conta das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo” (LOWY, 1995, p. 73-74).

de capacidades de trabalho, respondendo pelas diferenças de renda individual e de desenvolvimento econômico das nações (FRIGOTTO, 1989). Na década de 1970, os argumentos giravam em torno da necessidade de investimento nacional e incremento do investimento familiar em educação que possibilitaria uma produtividade marginal. À época, a TCH atribuía o subdesenvolvimento à falha de países que não investiam adequadamente em educação.

Discordando desta perspectiva liberal, entendemos como Xavier (1990, p. 25) que interpretar a realidade brasileira pressupõe “[...] abandonar o *a priori* modelar e colocar em seu lugar o capitalismo concreto que aqui se emergiu e vingou”. Isso implica esclarecer que, fundamentadas em Florestan Fernandes (1981), em Rui Mauro Marini (1973; 1977) e outros autores da Teoria Marxista da Dependência (TMD), propomos aqui uma reflexão sobre o binômio desenvolvimento e educação na contemporaneidade considerando a condição de dependência do capitalismo brasileiro, construída por relações internas e externas. Assim como Miriam Limoeiro Cardoso (1977) e Roberto Leher (1998), trabalhamos com a hipótese de que o desenvolvimento sustentável é utilizado como uma ideologia necessária à manutenção da hegemonia burguesa no estágio atual do capitalismo.

Partindo dessa compreensão, nosso objetivo neste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa acerca das concepções de desenvolvimento predominantes no Brasil em três períodos: o desenvolvimentismo do Governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) (1956-1961), o neodesenvolvimentismo no início do século XXI e, mais recentemente o Desenvolvimento Sustentável, especialmente após a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável de 2012 procurando analisar suas articulações com as transformações nas demandas para a educação em cada um desses momentos históricos. Nossa análise, fundamentada no materialismo histórico, foi organizada com base em autores que defendem tais concepções de desenvolvimento (CEPAL, 1992; 2016; BRESSER PEREIRA, 1972; 2006; MERCADANTE OLIVA, 2010; UNESCO, 2016) e de autores que as explicam criticamente, como Xavier (1990), Florestan Fernandes (1981), Limoeiro Cardoso (1977), Marini (1973), Leher (1998), Castelo (2013) e Carcanholo (2013), entre outros.

Este artigo está organizado em cinco partes. Na primeira discutimos a industrialização brasileira no bojo da expansão capitalista e a ideologia do desenvolvimento. Na segunda, apresentamos algumas contribuições da Teoria Marxista da Dependência como ferramenta analítico importante para a pesquisa em educação. A terceira parte aborda a crise do capital dos anos de 1970 e a proposição do neoliberalismo. Na quarta parte tratamos do chamado neodesenvolvimentismo indicando não se tratar de uma superação do neoliberalismo, mas de uma expressão de sua forma social-liberal. Por fim, na última sessão, focamos na relação educação e desenvolvimento nos projetos de organizações multilaterais com sobeja influência sobre a educação brasileira.

2 CAPITALISMO DEPENDENTE E A IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Ao se referir ao período do governo JK como desenvolvimentismo, Limoeiro Cardoso (1977) chama atenção para as políticas que viabilizaram a infraestrutura ao processo de industrialização, à cooperação internacional e à segurança necessária à manutenção da ordem. Buscava-se o crescimento acelerado da economia a partir da industrialização e a prosperidade num contexto de “libertação econômica” que significava produzir, no país, o necessário para alavancar a economia. Acreditava-se que a associação internacional facilitaria essa “libertação” da condição de subdesenvolvido para, supostamente, alcançar o patamar dos desenvolvidos.

Esquivando-se da disputa intercapitalista, o discurso dominante procurava ocultar o imperialismo anunciando que as nações desenvolvidas poderiam oferecer colaboração às demais. Crítica à essa abordagem, Limoeiro Cardoso (1977) toma o desenvolvimento como uma ideologia por meio da qual a classe dominante buscava erigir um consenso para a reprodução das relações capitalistas de produção, visando assegurar a subordinação das economias dependentes aos interesses dos países centrais, o que era favorecido pela valorização de uma suposta “cooperação” internacional.

Limoeiro Cardoso chama atenção para a preocupação do governo JK com a pobreza e a melhoria das condições de vida da população. Alegava-se que, resolvidos os problemas econômicos, os demais os acompanhariam (LIMOEIRO CARDOSO, 1977). A autora alerta para a propalada preocupação com a pobreza para “[...] impedir o surgimento de focos de insatisfação contra uma situação em que a miséria se mostra muito ampla e muito constante” (LIMOEIRO CARDOSO, 1977, p. 81). Indicando o papel central do Estado na produção das condições necessárias à industrialização e à contenção dos insatisfeitos, Limoeiro Cardoso (1977, p. 74) argumenta que:

O desenvolvimento capitalista se faz assim por meio da produção econômica e da produção ideológica. Nesta, o principal papel cabe ao poder do Estado, voltado primordialmente para o crescimento e o fortalecimento da economia. A estrutura ideológica capitalista é montada sob a dominância do seu campo ideológico político, a partir dos aparelhos de Estado, e neste campo a dominância cabe à ideologia econômica, com a formulação de políticas destinadas a permitir e a garantir a expansão econômica, com a qual a forma do Estado é condizente.

A autora parte do pressuposto de que a ideologia que orientava a ação do Estado no desenvolvimentismo era resultante das relações sociais estabelecidas à época, em particular da hegemonia de determinadas frações das classes dominantes que dialogavam e compartilhavam dos interesses internacionais e, portanto, os propagavam e defendiam em solo nacional. Essa compreensão a respeito da relação entre interesses internos e externos não retira o papel ideológico do desenvolvimento como uma marca utilizada para diferenciar países centrais e periféricos, ao contrário, ajuda a entender a industrialização brasileira no bojo da expansão capitalista pelo mundo e a problematizar o caráter de dependência dos países menos desenvolvidos em relação aos interesses do capital.

A categoria capitalismo dependente como uma forma própria, particular e específica do desenvolvimento, cunhada por Florestan Fernandes (1981) explica, então, o sentido da ideologia do desenvolvimentismo produzida em meio aos interesses das frações da burguesia interna em negociação com os países ditos desenvolvidos. Além do interesse em reproduzir a ordem social, procurava-se difundir a ideia de que a pobreza é uma responsabilidade particular dos indivíduos. A esse aspecto, Limoeiro Cardoso (1977, p. 106) afirma:

[...] quando a sociedade apresenta vias de mobilidade social ascendente e largas possibilidades individuais de acesso a elas, a pobreza pode ser aceita, porque pode ser vista como consequência da falta de talento ou de esforço individual. A sociedade mesma, na sua estruturação, não chega neste caso a ser afetada pela existência da miséria, que desta forma se caracteriza pessoalmente, e não socialmente.

Essa naturalização da pobreza e a responsabilização individual pelos problemas sociais são expressões de como o liberalismo minou o pensamento educacional, tecendo e difundindo uma peculiar associação entre educação e desenvolvimento que, com algumas alterações de forma, continua vigente para invisibilizar as relações sociais de produção no pensamento educacional do século XXI.

A compreensão do desenvolvimentismo como ideologia é favorecida pela abordagem do desenvolvimento como uma categoria macrossociológica como propôs Florestan Fernandes:

O desenvolvimento não é um problema econômico, e tampouco um problema social, um problema cultural, um problema político etc. ele possui o caráter de um problema macrossociológico, que afeta toda a organização da economia, da sociedade e da cultura e que diz respeito, essencialmente, a todo o destino nacional a curto ou a longo prazo (FERNANDES, 1981, p. 176).

De acordo com Costa (2011, p. 12), não estaríamos diante de “nações emergentes” ou “em desenvolvimento”, mas diante de um padrão típico de subdesenvolvimento capitalista que se reproduz em escala ampliada devido à manutenção da dependência aos dinamismos da economia mundial e seus centros hegemônicos de poder. Essa é a perspectiva da heteronomia destacada por Florestan Fernandes que analisa o processo de industrialização no Brasil e o paradigma do desenvolvimentismo delineado no Governo JK como um processo de subdesenvolvimento gerado e regulado a partir de fora, mas movimentado a partir de dentro por meio da ação do Estado e do capital privado.

Referindo-se à ação do Estado brasileiro no período desenvolvimentista, Xavier afirma que este “[...] assumiu o papel de principal instrumento de acumulação capitalista, face a um empresariado industrial incipiente e fraco” (XAVIER, 1990, p. 37). O processo de industrialização favorecido e incentivado pelo Estado, segundo esta autora: “[...] não se resume num progresso técnico, mas representa o avanço das relações capitalistas que se expressam no rompimento com antigas formas de produção e conseqüentemente numa alteração da ordem por elas gerada” (XAVIER, 1990, p. 26).

A respeito do desenvolvimento da indústria no Brasil incentivado pelo Estado e com participação do capital externo, Florestan Fernandes (1981, p.170) afirmava que:

[...] nascia, assim, um padrão de desenvolvimento econômico pelo qual o crescimento econômico das nações ficava subordinado aos interesses, à política e às potencialidades econômicas das nações dominantes. [...] o que se produz, durante o transcorrer dessa época econômica, não é senão a germinação de uma economia capitalista dependente, que só tinha algum dinamismo interno na medida em que absorvia influxos de crescimento vindos de fora.

A explicação do caráter de dependência das nações latino-americanas é objeto da Teoria Marxista da Dependência⁴ (TMD) que tem como um de seus principais representantes Rui Mauro Marini. Discutiremos, no próximo tópico, as principais contribuições dessa vertente analítica para pensar a relação desenvolvimento e educação.

⁴ De acordo com Marcelo Carcanholo: “Teoria marxista da dependência é o termo pelo qual ficou conhecida a versão que interpreta, com base na teoria de Marx sobre o modo de produção capitalista, na teoria clássica do imperialismo e em algumas outras obras pioneiras sobre a relação centro-periferia na economia mundial, a condição dependente das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia capitalista mundial. Essa teoria foi constituída e teve o seu auge nos anos 1960 (2013, p. 192).

3 CONTRIBUIÇÕES DA TMD PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Nos anos de 1960, pesquisadores marxistas que procuraram explicar a especificidade dos processos de desenvolvimento nos países periféricos desenvolveram uma abordagem que ficou conhecida como Teoria Marxista da Dependência (TMD). Contrapunham-se à perspectiva estruturalista de desenvolvimento da Cepal, segundo a qual a industrialização via modelo de substituição de importações e ampliação do mercado interno superaria a condição de subdesenvolvimento dos países latino-americanos.

Marini (1973, p. 4) analisou as relações da América Latina com os países do centro capitalista a partir da divisão internacional do trabalho e da dependência entendida como “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência”.

Focando na situação particular do capitalismo dependente no continente, Marini desenvolveu a categoria da superexploração da força de trabalho que deriva do baixo incremento produtivo característico do processo de industrialização das nações nessa região chamada para contribuir com a acumulação de capital nos países centrais. “É nessa contradição que se radica a essência da dependência latino-americana” (MARINI, 1973, p.7). O autor chama a atenção para as correntes desenvolvimentistas que explicam os problemas econômicos e sociais na América Latina a partir de um baixo desenvolvimento capitalista e que defendem sua aceleração para solucioná-los. O autor indica que a industrialização latino-americana foi incentivada para atender uma demanda dos países avançados que careciam de um determinado tipo de produção para alavancar ainda mais suas economias. Portanto, de acordo com o autor:

A industrialização latino-americana corresponde [...] a uma nova divisão internacional do trabalho, em cujo marco são transferidas para os países dependentes etapas inferiores da produção industrial (observe-se que a siderurgia, que correspondia a um sinal distintivo da economia industrial clássica, generalizou-se a tal ponto que países como Brasil já exportam aço), sendo reservadas para os centros imperialistas as etapas mais avançadas (como a produção de computadores e a indústria eletrônica pesada em geral, a exploração de novas fontes de energia, como a de origem nuclear etc.) e o monopólio da tecnologia correspondente (MARINI, 1973, p. 27).

Essa relação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos é vista por Carcanholo (2013) como uma unidade dialética entre elementos contraditórios e é marcada

por um processo histórico em contraposição à compreensão linear, positivista e quantitativa do desenvolvimento:

No caso do desenvolvimento histórico dentro do modo de produção capitalista - o que nos permite entender uma historicidade *do e no* capitalismo -, a noção de desenvolvimento significa o desenrolar contraditório, dialético, das leis de tendência do modo de produção capitalista. A noção de dependência defendida pela teoria marxista toma isso como base e entende o processo de acumulação em escala mundial como uma unidade dialética entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento. Ou melhor, entende que esse processo pressupõe desenvolverem-se determinadas economias - no sentido do desenrolar das leis gerais do modo de produção capitalista - em ritmo mais acelerado do que outras. A consequência disso é que se supera a constatação óbvia de que as distintas economias assumem uma relação de interdependência, de forma que a divisão internacional do trabalho configura uma situação de dependência (CARCANHOLLO, 2013, p. 192).

Nessa perspectiva de totalidade, a pobreza não é entendida como entrave ao desenvolvimento, mas como resultante da expansão do capitalismo pelo globo, produzindo e reproduzindo a dependência que jaz oculta sob a noção de subdesenvolvimento. O resgate crítico da TMD possibilita compreender a pobreza dos países dependentes apontando que o desenvolvimento, movido à superexploração, não conduz à superação das precárias condições socioeconômicas, mas sim ao seu aprofundamento.

A divisão internacional do trabalho que caracteriza as relações entre países hegemônicos e países dependentes é produzida a partir de relações históricas que vez ou outra exigem a incorporação dos países dependentes em atividades de produção um pouco mais elaboradas na composição da totalidade da produção capitalista. Para prover a formação demandada para o desempenho de tais atividades, a educação é convocada a assumir tarefas conforme as funções que cabem aos diferentes países no âmbito do processo global de produção capitalista. É isso que explica o fato de que no período desenvolvimentista tivemos, no Brasil, clamores pela ampliação da escolarização obrigatória e a formação técnica dos trabalhadores necessária à indústria de base. Essa necessidade do setor produtivo cultivou adeptos da Pedagogia Tecnicista⁵ que, por meio da instrução programada, priorizava o “ensinar a fazer” em detrimento de outras formas de conhecimento, e orientava-se estritamente pelas demandas imediatas do mercado de trabalho.

⁵ Trata-se da tendência pedagógica que predominou no Brasil na década de 1970 em consonância com a Teoria do Capital Humano proposta por Theodore Schultz na década de 1960. Priorizava o conhecimento técnico e estava pautada na preocupação com a racionalização do ensino e a produtividade. Para tanto, valorizava os manuais, livros didáticos, recursos audiovisuais, enfim os meios de ensino.

A formação de trabalhadores desencadeada no governo JK exigia a adaptação da educação às necessidades da industrialização e nesta direção, segundo Limoeiro Cardoso, era necessário promover a formação a partir da técnica e da especialização e:

[...] tornar mais prático o ensino, fugindo ao academicismo, aproximando a escola da realidade nacional, no sentido de que ela passe a formar o tipo de quadros exigidos pela transformação porque se quer fazer passar a realidade. A escola deve preparar cada um, de acordo com o seu talento, para ser capaz de desempenhar as tarefas que lhe incumbem no desenvolvimento. Há uma qualificação que é básica para esta finalidade e que perpassa todos os níveis escolares: a técnica (LIMOEIRO CARDOSO, 1977, p.178).

Apesar da ênfase na formação técnica indicada por Limoeiro, Leher (1998) defende a tese de que a ideia recorrente no período da Guerra Fria, e nessa condição a promessa de sair da condição de subdesenvolvimento, não estava pautada na valorização da educação. A preocupação maior do bloco no poder girava em torno da estabilidade e segurança nacional. Leher (1998, p. 51) considera que a ideologia do desenvolvimento no governo JK prometia desenvolvimento a todos aqueles que compartilhassem do “mundo livre” e deste modo garantir-se-ia a ordem social freando a expansão de apoiadores de um outro modo de produção superior ao capitalismo, o comunismo.

Embora a retórica de *atendimento às necessidades básicas* tenha sido criada no período desenvolvimentista, foi na fase chamada globalização que as recomendações dos organismos multilaterais e os países dependentes passaram a valorizar as políticas de educação e saúde, em razão de mudanças em suas concepções e propostas de desenvolvimento. Abordaremos essa nova conjuntura no próximo tópico.

4 CRISE DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO

Entender o neoliberalismo no Brasil pressupõe compreender que o projeto de substituição de importações foi arrefecendo, especialmente, a partir da profunda crise do capitalismo da década de 1970. O processo de globalização acirrou a disputa intercapitalista por mercados dada a necessidade de conter a tendência à queda da taxa de lucro. Ao analisar o neoliberalismo no caso brasileiro, Paulani (2006) destaca o papel central do Estado forte que não rivaliza, mas integra a noção de governança transnacional. A autora caracteriza a divisão internacional do trabalho apontando a tendência à desindustrialização e reprimarização da economia para as economias dependentes, e historiciza o processo de

crise do capitalismo dos anos de 1970 mostrando como as transações com a mercadoria dinheiro foram a saída encontrada para valorização do capital privado naquela conjuntura.

O avanço tecnológico propiciou a reestruturação produtiva dentre outras medidas que viabilizaram a almejada redução do tempo de rotação do capital. Ao final do século XX, os estudos sobre a mudança na base técnica com a incorporação da automação microeletrônica e os impactos sociais da chamada Terceira Revolução Industrial evidenciaram que essa reestruturação produtiva ocorreu num contexto de avanço das políticas neoliberais, desproteção do trabalho e expropriação de direitos. Agravava-se a questão social, o desemprego estrutural, o pauperismo e à educação foi atribuída a tarefa de produzir competências para empregabilidade.

Castelo (2013) aborda o neoliberalismo como uma estratégia do capital para tentar sair da crise orgânica o que demandou ajustes táticos das burguesias. Na América Latina, a crise do desenvolvimentismo conduziu a Cepal a um movimento de revisão teórica para retomar um lugar de destaque naquele contexto de profundas transformações. As principais diferenças na atualização de seu corpo teórico-analítico foram: a relativização da noção de divisão mundial entre centro e periferia, ao apontar para a necessidade de maior integração e inserção das economias latino-americanas no comércio internacional; a centralidade da equidade nas políticas públicas, sendo função do Estado intervir para garantir os direitos sociais; o ajuste fiscal como peça chave para permitir o desenvolvimento; defesa das privatizações para “melhorar a eficiência”, sem preocupação com a nacionalidade do capital privado a assumir as empresas, inclusive no campo dos serviços sociais (ALBUQUERQUE, 2017 *apud* OSLKA, 2021).

No Brasil, esse processo ganhou impulso em meados da década de 1990 com um amplo projeto de Reforma do Estado, coordenado por Bresser Pereira, que teve desdobramentos nas reformas de caráter neoliberal implantadas na educação. Estas reformas abrangiam a formação de professores, currículo, financiamento, avaliação e gestão da educação e se propunham a superar a suposta crise de eficiência que estaria atingindo a escola, assim como o Estado e as instituições a ele relacionadas.

De acordo com Paranhos (2013), o ajuste neoliberal na educação também se expressou pela profusão de slogans da agenda mercantil e econômica incorporados aos discursos educacionais como qualidade total, empregabilidade, flexibilidade, polivalência, adaptabilidade, entre outros. Em termos pedagógicos, um conjunto de propostas afeitas ao neoliberalismo, enfatizavam princípios como aprender a aprender, aprender a ser e a viver juntos, educação por competências e habilidades, meritocracia, educação ao longo da vida. Concepções do gerencialismo norteavam as reformas na gestão educacional popularizando conceitos como professor-gestor, gestão por resultados e gestão compartilhada entre outras proposições internacionais difundidas em documentos como Educação e Conhecimento: eixo

da Transformação Produtiva com Equidade (CEPAL, 1992); Relatório da Comissão da Educação para o século XXI presidida por Jacques Delors (UNESCO, 1996) e Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993).

Freitas (2014) caracteriza esse conjunto de reformas como “neotecnicismo”, um movimento que reúne os interesses dos empresários resgatando princípios do escolanovismo de Dewey o pragmatismo da adaptação da escola às necessidades da sociedade, mas que o exacerbam na medida em que enfatizam a avaliação e o controle dos resultados, o que seria viabilizado por uma gestão eficiente. De acordo com o autor, procurava-se difundir a ideia de que a solução para os problemas educacionais estaria em “uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional” (FREITAS, 2014, p. 1088).

Observa-se o crescimento, até nossos dias, da ênfase na educação para a formação de um “novo trabalhador” a fim de atender as demandas do espaço produtivo e a valorização de categorias como flexibilidade, criatividade, empregabilidade e empreendedorismo no discurso e nas propostas educacionais.

Para Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 722), a ideia de empregabilidade associada a uma demanda particular de qualificação da força de trabalho encobre a teia da expropriação dos direitos do trabalho. Trata-se de “promover a cultura empreendedora na educação [...] criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do próprio negócio, na participação e organização das formas de geração de renda e emprego e na condição de cidadão ativo, como empreendedor social (CNI, 2005, p.34 *apud* RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p.723).

Podemos observar que essas noções e categorias valorizadas no âmbito da reforma educacional neoliberal dos anos de 1990, no Brasil, foram retomadas e atualizadas no contexto do chamado neodesenvolvimentismo; apesar do discurso aparentemente avesso ao neoliberalismo, as medidas implantadas não contrariaram as neoliberais, não representam, portanto, um pós-neoliberalismo. É disso que trataremos a seguir.

5 IDEOLOGIA DO NEODESENVOLVIMENTISMO

As primeiras críticas ao avanço das medidas neoliberais incidiram sobre a privatização e a perda de direitos interpretadas como omissão do Estado no provimento das políticas sociais, como redução do Estado ou como Estado mínimo. Contudo, se analisarmos as iniciativas de engajamento do setor privado nas políticas sociais por meio da constituição

de Organizações Sociais (OS), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Institutos e Fundações Empresariais voltados ao investimento social privado, constatamos que o Estado neoliberal não diminuiu. De fato, não se tornou mínimo e nem abandonou o trato da questão social, mas incorporou seletivamente novas pautas tendo em vista o gerenciamento da pobreza, a formação de parcerias com o setor privado, operacionalizando um governo pela conciliação de classes. Corroboramos a leitura de Castelo (2013), para quem diante da crise conjuntural do bloco histórico neoliberal dos anos 1990, a burguesia visava a restauração de sua supremacia recorrendo ao “social liberalismo” que incorpora a questão social na agenda social do liberalismo engendrando uma espécie de “socialismo burguês”.

Um dos entusiastas do chamado neodesenvolvimentismo é o ex-ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), expoente do liberalismo brasileiro. Para Bresser Pereira (2006, p.1)

O desenvolvimento econômico é um fenômeno histórico que passa a ocorrer nos países ou Estados-nação que realizam sua revolução capitalista, e se caracteriza pelo aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante, acompanhado por sistemático processo de acumulação de capital e incorporação de progresso técnico. Uma vez iniciado, o desenvolvimento econômico tende a ser relativamente automático ou auto-sustentado na medida em que no sistema capitalista os mecanismos de mercado envolvem incentivos para o continuado aumento do estoque de capital e de conhecimentos técnicos.

O desenvolvimento é, para o ex-ministro, um fenômeno histórico, inerente ao capitalismo e à formação dos Estados nacionais e “[...] um processo de transformação econômica, política e social, por meio do qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo” (BRESSER PEREIRA, 1972, p. 46). Pode-se dizer que há nesta concepção de desenvolvimento referente à industrialização no governo JK, certa naturalização do fenômeno que, contudo, precisaria, para o autor, ser definida nacionalmente e orientada pelo Estado. Segundo o autor, antes de JK havia uma crise de infraestrutura no país que ameaçava o desenvolvimento que ocorria, até então, sem planejamento. O governo JK teria atuado como um “[...] instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento industrial” (BRESSER PEREIRA, 1972, p.48) que teria estimulado os investimentos privados nacionais e estrangeiros, além, é claro, de ampliar os investimentos governamentais. Naquela gestão, o desenvolvimento econômico e social teria tido dois grandes agentes: os empresários industriais e o Estado. Esse entendimento de Bresser Pereira articula-se ao pressuposto de que embora o desenvolvimento econômico seja “relativamente automático e auto-sustentado” (2006), os níveis de desenvolvimento não serão iguais para todas as nações, mas dependem da capacidade de ação do Estado e do mercado e requer uma estratégia nacional de

desenvolvimento. O Estado seria, para Bresser Pereira, o “[...] instrumento por excelência de ação coletiva da nação para promover o desenvolvimento econômico” (2006, p. 3) e deste modo, traria melhoria de vida para a população.

Na esteira dessa ideia, Mercadante Oliva (2010, p.252) desenvolve uma tese sobre o “novo desenvolvimentismo” que possibilitaria “[...] conjugar estabilidade econômica com crescimento acelerado, distribuição de renda, inclusão social e promoção da cidadania”. Na ótica do ex-ministro da educação, com o novo desenvolvimentismo, tomado como marca do Governo Lula a partir de 2003, a dimensão “social” passou a se constituir num dos eixos estruturantes do novo modelo de desenvolvimento brasileiro caracterizado por uma “[...] nova e dinâmica inserção internacional e o grande aumento do protagonismo mundial do Brasil”; a agenda de sustentabilidade ambiental como vetor do desenvolvimento e os esforços para uma sociedade do conhecimento” (MERCADANTE OLIVA, 2010, p. 26). Ainda de acordo com este autor, uma marca do novo desenvolvimentismo seria o “[...] crescente comprometimento com a sustentabilidade ambiental e com a criação de uma economia verde, criativa e inovadora” (MERCADANTE OLIVA, 2010, p. 44). Estes valores produziram “reorientação” para a ação do Estado e das instituições públicas, sobretudo no que diz respeito às políticas sociais e ao desenvolvimento sustentável.

Em contraposição, Plínio de Arruda Sampaio Junior (2012) vê nesta proposta de desenvolvimento, não uma alternativa ao neoliberalismo, mas justamente a marca ideológica do capital, ressaltando as características da periferia latino-americana. Destaca o autor

Acima de suas diferenças e idiosincrasias de ordem teórica e prática, os economistas que reivindicam o novo desenvolvimentismo compartilham um denominador comum: procuram uma terceira via que evite o que consideram o grave problema do neoliberalismo – a cumplicidade com o rentismo – e o que atribuem como as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo – o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal. O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional – com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo – comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social. (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679).

Na mesma direção, Burginski (2018) aborda o chamado neodesenvolvimentismo e o neokeynesianismo como expressões ideológicas do Estado neoliberal. A autora ressalta a indispensabilidade do Estado para assegurar o financiamento do capitalismo rentista. A preocupação com a eficiência do gasto governamental conduz à desregulamentação do trabalho e à restrição de direitos sociais. O acirramento da pobreza extrema decorrente desta

expropriação de direitos abre espaço para o fortalecimento dos negócios público-privados e estímulo às políticas de combate à pobreza e assistência social focalizadas em substituição às políticas universais.

Lembremos que, nos anos de 1990, a proposta da Cepal balizou-se pela ideia de transformação produtiva com equidade, traçando recomendações de políticas públicas para fomentar a reestruturação industrial naquela década. Embora não apresentasse uma perspectiva de mudança na condição social e econômica dos países latino-americanos, acenava com o slogan da equidade indicando alguma preocupação com a dimensão social do modelo de desenvolvimento proposto. Em 1992, a Cepal publicou *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com Equidade* (CEPAL, 1992) por meio do qual tentava apresentar o pensamento estruturalista como crítico ao neoliberalismo. Afirmava o Estado como agente importante para o desenvolvimento, mas defendia as reformas liberalizantes e a política macroeconômica neoliberal para um equilíbrio fiscal como centrais para esse novo período. Desse híbrido, a Cepal lançou um novo modelo para o desenvolvimento, a Transformação Produtiva com Equidade. Erigido sobre a crítica à estratégia de substituição de importações, esse modelo apontava para a necessidade da abertura externa para se aproveitarem as oportunidades do mercado internacional, bem como para a incorporação do progresso técnico pela competitividade internacional conjugado à equidade. O desenvolvimento, nesse sentido, seria fruto de uma determinada estratégia: garante-se, primordialmente, o equilíbrio macroeconômico necessário para obter a segurança dos agentes econômicos; fazem-se as reformas liberalizantes, de abertura externa, desregulamentação dos mercados e privatização das estatais; e então se atinge uma ordem harmônica de retomada dos investimentos, com crescimento econômico e ações estatais para distribuição de renda (CARCANHOLO, 2008).

Na análise de Olska (2021), essa aparente mudança de posição da Cepal foi meramente discursiva pois manteve intacto o núcleo central das reformas neoliberais. No entanto, no plano das ferramentas para sua aplicação abriu brechas para formulações nekeynesianas, para se pensar uma intervenção específica e legítima do Estado, e, também, neodesenvolvimentista, na medida em que enxerga, na integração ao mercado internacional, a via de um desenvolvimento nacional associado (BURGINSKI, 2018). Essa abertura à heterodoxia encontra explicação na síntese de Burginski (2018, p. 413).

Para garantir a supremacia, o capital não pode abrir mão das condições sociopolíticas para sua reprodução ampliada que não se limita apenas à esfera da política econômica, mas, sobretudo, através da reconfiguração das políticas sociais direcionadas à reconstrução do consenso, atendendo algumas necessidades mais urgentes no tocante às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora. Essas formulações não retroagem à agenda contrarreformista, mas recorrem a técnicas interventoras do Estado para gerir as crises, fazendo concessões parciais e limitadas,

transformando o combate à pobreza em meta prioritária ao desenvolvimento e veiculada a um dever moral. No centro do redirecionamento dessas formulações ideológicas está a supremacia neoliberal, com o objetivo de aproximar as economias ao ideal preconizado pelo mercado.

Castelo (2013) discute as teses do neodesenvolvimentismo no Brasil no bojo do imperialismo e subimperialismo e reforço da dependência que ocorre nesse período de contrarreformas. Para este autor, o núcleo duro do capitalismo financeiro no Brasil reitera a importância das parcerias público privado para viabilizar o “desenvolvimento social sustentado” (CASTELO, 2013, p. 16). A análise do autor corrobora a tese de que o neodesenvolvimentismo não representa uma superação do neoliberalismo, mas, sim, uma expressão de sua forma social-liberal. Castelo alerta para o papel complementar do Estado e do setor privado no trato da questão social; o primeiro com as políticas de transferência de renda e políticas compensatórias, focalizadas em determinados grupos populacionais considerados vulneráveis, e o segundo assumindo-se como “empresariado social”.

A crítica de Alves (2013) ressalta que o neodesenvolvimentismo “expôs paradoxos da ordem burguesa hipertardia” que resgatou a coisa pública dando-lhe forma empresarial, privilegiando o *ethos* de mercado. Trata-se, de uma política reformista que favoreceu a utilização do fundo público no financiamento e investimentos de interesses dos oligopólios privados industriais, agroindustriais e financeiros; ao mesmo tempo em que efetiva administração da pobreza com elevação real do salário-mínimo e políticas focalizadas de transferência de renda aos mais pobres como é o caso do Programa Bolsa Família. Esse movimento de gestão das contradições capital-trabalho agravou as deficiências estruturais na saúde e educação pública, estimulando a indústria dos planos de saúde privados, previdência privada e escolas e universidades privadas.

No campo educacional, este projeto promoveu, dentre outros exemplos, a expansão da Rede Federal por meio da criação dos Institutos Federais fomentando os Cursos Superiores de Tecnologia e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com promessa de formação rápida aos jovens e emprego. Referindo-se ao Pronatec, Martins (2015, p. 39) afirma que sua criação “[...] está intimamente relacionada aos pilares desse modelo de desenvolvimento, a saber: redução da desigualdade social, maior distribuição de renda e a necessidade de formação da sociedade do conhecimento”. Nesta mesma direção Machado (2013), chama atenção para a expansão da educação superior durante os governos do PT e seu pacto neodesenvolvimentista, que estaria voltado para o desenvolvimento econômico do país e para o combate à pobreza. O que podemos afirmar é que numa conjuntura favorável à economia baseada em commodities, anunciava-se um Programa de Aceleração do Crescimento com inclusão.

O aumento do consumo, as políticas de ações afirmativas e a ampliação do acesso das camadas populares ao Ensino Superior são apresentados como indicadores de inclusão do neodesenvolvimentismo. Em contrapartida, assim como Seki (2000), entendemos que a expansão universitária via EaD, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), contraditoriamente, impulsionaram os oligopólios do ensino superior privado (SEKI, 2020).

Uma expressão particular do neodesenvolvimentismo pode ser evidenciada na Educação Ambiental por meio da defesa de um “mercado verde” que chama a responsabilidade das empresas e convoca indivíduos a um “consumo consciente” de estilo de vida, escolhas ecológicas. Um desdobramento dessa ideologia expressa-se no “cinismo da reciclagem” (LAYARGUES, 2002 *apud* OLIVEIRA; BONFIM, 2020) proposição observada nos discursos da educação ambiental comportamental, pautada na separação do lixo domiciliar e na pedagogia dos 3 R – redução do consumo, reutilização, reciclagem. Essa perspectiva centrada no “estilo de consumo” desvia o foco da crítica ao modo de produção capitalista e transfere-o para a crítica ao desperdício. Apoiando-se no discurso ideológico do desenvolvimento sustentável, anuncia a saída possibilista da produção ecologicamente correta tão propalada nos acordos multilaterais.

6 DESENVOLVIMENTO E POBREZA NOS PROJETOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Silva (2009) indica que, desde a década de 1970, as políticas do Banco Mundial (BM) associam crescimento econômico à redução da pobreza e observam os investimentos em educação básica como promessa de geração de empregos e crescimento econômico. Pode-se dizer então, que as políticas de alívio da pobreza, em particular as ações no campo educacional, têm em vista elevar a produtividade dos pobres.

Sob a lógica política e econômica do neoliberalismo, o BM aborda a preocupação com a pobreza em seus documentos e com o aumento da produtividade dos pobres e direciona os esforços para os níveis educacionais que possam trazer maiores benefícios sociais e econômicos. Junto a isso promove ações e estratégias que favoreçam o autofinanciamento e qualidade das escolas. As recomendações internacionais reproduzidas nos discursos oficiais passaram a defender a melhoria da educação para superar a suposta “crise de eficiência” das escolas, a necessidade de racionalizar os custos da educação pública, explorar novas fontes de financiamento, promover estudos de gestão para melhorar o planejamento e a

fiscalização, buscar equilíbrio entre educação e mercado laboral, reorientar os sistemas educacionais para a capacitação profissional, fomentando vínculos entre as instituições públicas e privadas (SILVA, 2009).

Na década de 1990, o discurso em torno da crise de eficiência das escolas se acentua e ao lado dos projetos que propõem a universalização da Educação Básica e superação do analfabetismo, como formas de alívio da pobreza e promoção de desenvolvimento observa-se a ênfase na gestão da escola como um dos mecanismos utilizados para promover uma ampla reforma educacional. Naquele contexto, foram valorizadas as categorias descentralização, autonomia, participação e avaliação em larga escala como necessárias para melhorar a eficiência e qualidade da educação, ao mesmo tempo que aliviariam os investimentos oriundos do Estado implementando o autofinanciamento.

Analisando os documentos do Banco Mundial (BM) *Estratégia para o setor educacional de 1999 e Estratégia 2020* para a Educação, Robertson (2012) identifica mudanças nas proposições do BM que visavam conservar os princípios do neoliberalismo, principalmente o livre mercado e avançam na elaboração de uma agenda de privatização da educação com base em “fortes declarações sobre eficiência e efetividade do setor privado no fornecimento da educação” (ROBERTSON, 2012, p. 297).

Na trilha das pesquisas realizadas por Robertson (2012) e Silva (2009), chegamos à *Declaração de Incheon*, documento que resultou do Fórum Mundial de Educação de 2015 que acentua a privatização indicada pelas autoras e assume centralidade na proposição de orientações para a educação tendo em vista o cumprimento das metas previstas pelo Desenvolvimento Sustentável que, a nosso ver, constitui-se como parte da ideologia que sustenta o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, principalmente nos países dependentes.

Assistimos a uma onda de industrialização dos serviços de educação onde o setor privado opera por dentro do sistema educacional público. A legalização de Organizações Sociais, Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL) e OSCIPs, credenciadas para disputar o fundo público promove uma guinada de transferência gradativa de autoridade do público para o privado. Pesquisadores (LEHER; VITÓRIA; MOTTA, 2017; MARTINS; CASTRO, 2021) que analisam a privatização da educação têm identificado várias formas que podem assumir: mercantilização, mercadorização, comodificação, empresariamento da educação, entre outros.

Em 1995, a Organização Mundial do Comércio (OMC) estabeleceu o acordo internacional que transformou a educação em serviço que, como outros, pode ser comercializado mundialmente. No mesmo período, Bresser Pereira coordenava o Plano Diretor da Reforma Administrativa modificando os dispositivos jurídico normativos que viabilizariam a

realização da Educação como “serviço não exclusivo do Estado”. As consequências dessas medidas foram apontadas por Gazzola (2002, p.1) no início dos 2000.

Ao arrolar a educação como um item de serviço a ser regulamentado pelo Gatt [Gats], estariam dadas todas as condições para a remoção de quaisquer obstáculos à sua completa mercantilização. Passariam a vigorar para os então chamados serviços educacionais as mesmas normas atinentes aos demais serviços. Equivalência de diplomas, padrões para a formação profissional, validação de títulos estrangeiros e certificação de competências são, entre outros, exemplos do que passaria a obedecer à legislação da OMC, sendo por isto, mantidos fora do alcance de qualquer legislação nacional. De imediato, estará transferida para os interesses comerciais mais vorazes a gestão da educação, afastando o Estado de uma de suas responsabilidades estruturais. A soberania das nações na condução de suas políticas educacionais, condição imprescindível para a consolidação e para a garantia de sociedades menos desiguais e mais desenvolvidas, cederá lugar a um mercado voltado exclusivamente para a lucratividade crescente.

Decorridos mais de 20 anos, vemos o coro das organizações multilaterais pelo desenvolvimento sustentável, recomendando aos países o investimento na produção de intangíveis, na economia verde, criativa e inovadora. O apelo foi rapidamente acolhido pelos reformadores empresariais. De fato, vemos novos modelos de negócio florescerem no campo educacional, procurando ocupar nichos de mercado como material didático, sistema apostilado, consultorias, formação de professores e gestores, sistemas de avaliação em larga escala, aplicativos para as mais diversas funções.

Assistimos, na esfera da educação, ao crescimento da regulação externa onde agências de desenvolvimento dão a direção da avaliação em larga escala, na definição de padrões educacionais, políticas docentes, gestão eficaz, dentre outras medidas que, hipoteticamente, nos tirariam do que, por elas é denominada “crise de aprendizagem”. Articulados em grandes redes de governança transnacionais, diagnosticam os problemas e prescrevem as soluções numa clara manifestação da heteronomia do campo educacional.

Diante do novo paradigma de desenvolvimento sustentável, vemos a Cepal (2016) propor metas e ações para o Horizonte 2030, indicando esforços de desprimarização e reindustrialização aos países da América Latina. Contudo, longe do otimismo ufanista do desenvolvimentismo, lembrando Marini (1977), é necessário considerar que nos marcos da divisão internacional do trabalho, delega-se aos países dependentes as etapas inferiores da produção industrial reservando aos centros imperialistas mais avançados e o monopólio da tecnologia. Não surpreende, portanto, que contraditoriamente ao discurso da Revolução 4.0, imperativo da inovação, as reformas educacionais, especialmente no currículo e na formação

de professores, tendem a subtrair conteúdos e a enfatizar competências socioemocionais como resiliência nas sociedades dependentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos argumentar que os modelos de desenvolvimento denominados neodesenvolvimentismo, desenvolvimento sustentado e sustentável não constituem alternativas ao neoliberalismo pelo fato de incorporarem preocupações com a questão social. Entendemos, ao contrário, que são novas formas para lidar com as mazelas sociais da realidade concreta que pedem ações governamentais, atuação sobre o acirramento das contradições, a miséria, o desemprego estrutural e a expropriação de direitos sociais.

A ideologia do desenvolvimento, como parte da reprodução do capitalismo desigual e combinado, toma o alívio da pobreza como uma de suas estratégias para criar consenso em torno da promessa de uma inserção na economia mundial. Estudos críticos que relacionam Desenvolvimento e Educação abordam a dupla função a ela atribuída pelo capital na sociedade de classes em que a produção da riqueza é, contraditoriamente, também a produção da miséria: formação da força de trabalho e internalização de valores no sentido da contra insurgência.

O desafio da inclusão num sistema excludente suscita periódicos rearranjos na forma de governar, no papel do Estado, do privado e na função social da Educação que viabilizem a valorização do valor e, simultânea e contraditoriamente, funcionem como contenção dos problemas decorrentes da superexploração da força de trabalho, via políticas sociais compensatórias de inclusão.

Além de atender com políticas focais e agir topicamente para mitigar a pobreza extrema, o Estado neodesenvolvimentista abre uma via promissora para o engajamento lucrativo do setor privado nas áreas sociais, pavimentada com contrarreformas e emendas constitucionais, anunciando aos investidores, internos e externos, a atratividade para o desenvolvimento de novos modelos de negócios na educação. Numa conjuntura de instabilidade do mercado financeiro, capitais ameaçados buscam formas de se valorizar.

Touraine propõe o Setor dois e meio, anunciando-o como uma alternativa entre a antiga social-democracia e a Terceira Via. Na análise de Rodrigo Castelo (2013, p.301), Touraine busca posicionar a proposta dois e meio como centro-esquerda e "teria como prioridade a inclusão social dos marginalizados por meio do crescimento econômico e das políticas sociais de promoção e geração de emprego e renda, enquanto a terceira via insiste nas políticas de capacitação e empoderamento dos indivíduos." Sucedendo a Terceira Via, a Via dois e

meio procura avaliar o “lucro do bem” oferecendo uma via legal para o capital, em suas várias formas, punicionar o fundo público. Atentar a este aspecto nas pesquisas educacionais permite ver o papel agigantado dos aparelhos privados de hegemonia atuando na área educacional, fenômeno que, na perspectiva gramsciana de Estado Integral, corresponde a uma ampliação do Estado e não a sua minimização.

À semelhança do discurso sobre o “subdesenvolvimento” usado pelas organizações multilaterais, no século XX, para justificar os problemas econômicos e sociais na periferia, vemos, no século XXI, adotarem o discurso sobre a “crise da aprendizagem” e anacronismo indicando soluções para os países dependentes, especialmente os altamente endividados, atingirem o ODS-4 até 2030. As ideias difundidas em fóruns mundiais e vasta documentação publicada por essas agências de desenvolvimento enfatizam a importância da educação como bem público e estratégico.

Sob o capital-imperialismo (FONTES, 2010), resta claro que as políticas e ações desencadeadas na esfera educacional não visam, unicamente, interesses de melhoria da qualidade da educação. A necessidade de contrapor à tendência à queda da taxa de lucro excita o capital a acelerar o tempo de rotação e buscar negócios facilmente escaláveis e com alta rentabilidade, é o que vemos, particularmente, no mercado educacional de livros didáticos, apostilas, hardwares e softwares, soluções digitais, cursos para formação de gestores, professores, material didático para alunos e família, consultorias, avaliações em larga escala, entre outros.

Como vimos, os pesquisadores da TMD demonstraram os mecanismos estruturais de transferência de valor produzidos nas economias dependentes, mas realizado e acumulado no ciclo do capital das economias centrais. Em função dessa transferência estrutural de valor, o desenvolvimento do capitalismo dependente recorreu a um tipo de mecanismo de compensação, a superexploração do trabalho (CARCANHOLLO, 2013). Passados 50 anos, vemos a fecundidade daquelas análises e a pertinência das categorias para analisar, por exemplo, a uberização do trabalho docente (SILVA, 2019). O que há de mais moderno nas tecnologias e aplicativos, alimentando a precarização do trabalho docente, a deterioração da escola e desvalorização do ensino e do professor. Na era do capital imperialismo, vimos as reformas que atacam ferozmente os trabalhadores, a educação, a saúde, a previdência social, a ciência e tecnologia, as artes, a cultura, como expressão do desenvolvimento desigual e combinado na atualidade brasileira.

A atualidade e relevância dessas questões indicam a importância do trabalho como categoria central de análise da materialidade histórica dos homens e o potencial resgate das formulações da TMD para pensarmos criticamente a relação educação e desenvolvimento sustentável na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil. 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/08/19/neodesenvolvimentismo-e-precariizacao-do-trabalho-no-brasil--parte-ii/>. Acesso em: 02 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 1993.
- BRESSER PEREIRA, L. C. O conceito histórico de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistorico-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Desenvolvimento e Crise no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.
- BRYAN, N. A. P. Desenvolvimento e desenvolvimento sustentável: metamorfoses do conceito e suas relações com a política educacional. *In: Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, n. 20. p. 33-42, junho 2006.
- BURGINSKI, V. M. Neokeynesianismo e neodesenvolvimentismo: expressões ideológicas do Estado neoliberal. *Revista Katalysis*. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 406-415, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802018000200406. Acesso em: 25 mar. 2021.
- CARCANHOLO, M. D. Neoconservadorismo com Roupa Alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington. *Revista Análise Econômica*, Porto Alegre, ano 26, n.º. 49, p. 133 - 161, mar., 2008.
- CARCANHOLO, M. D. O atual resgate crítico da Teoria Marxista da Dependência. *In: Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro. Volume 11. N. 1, p. 191-205, jan.-abr., 2013.
- CARDOSO, M. L. Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CASTELO, R. O canto da sereia: social liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente. *Em Pauta*. Rio de Janeiro, 1º sem 2013, n. 31, v. 11, p. 119-138. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7562/5499>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- CASTELO, R. O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CEPAL. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Santiago do Chile: CEPAL, 1992.
- CEPAL. Horizontes 2030: A igualdade no centro do desenvolvimento sustentável. Santiago, 2016.

COSTA, D. V. O. Florestan Fernandes e os dilemas do subdesenvolvimento capitalista: a sociologia como crítica da dependência cultural. CODE 2011. *Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos*. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area11/area11-artigo5.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

FERNANDES, F. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-114, out - dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2021.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAZZOLA, A. L. A. Educação Superior: bem público ou mercadoria? *Jornal da Ciência*. Nº 2.030. 10 maio 2002. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/internacionalizacao/OMC/A%20OMC%20e%20a%20Universidade.htm>. Acesso em: 03 out. 2021.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza*. São Paulo, 1998. Tese de Doutorado Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação.

LEHER, R., VITÓRIA, P.; MOTTA, V. C. (2017). Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 9(1), 14-24. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>. Acesso em: 06 out. 2021.

LOWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Actual Marx* 18, 1995. Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2021.

MACHADO, M. P. *O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013*. 2013. 218 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34929/R%20-%20T%20-%20MARIANA%20PFEITER%20MACHADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MARINI, R. M. *Dialética da Dependência*. 1973. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revista-germinal/article/view/24648/15300>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARINI, R. M. A acumulação capitalista mundial e o subimperialismo. (1977) *Outubro*, n.20, 1º semestre/2012. Disponível em: <http://outubro revista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-20-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, A.S.; CASTRO, L. F. A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. *Germinál: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.152-179, abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43737>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MARTINS, C. A. R. *Política de Educação Profissional: a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – 2011-2014*. 2015. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3278>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MERCADANTE OLIVA, A. *As bases do novo desenvolvimentismo: análise do governo Lula*. 2010. 509 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286345>. Acesso em: 17 ago. 2018.

OLIVEIRA, T. S.; BONFIM, A.M. Trabalho, educação e ambiente em pleno neodesenvolvimentismo: tecendo conceitos e contradições. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Vol.2, n.19, 2020, p. 1-20. Disponível em: [10.15628/rbept.2020.11609](https://doi.org/10.15628/rbept.2020.11609). Acesso em: 12 mai. 2022.

OLSKA, B.A. *Economia Criativa e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: mapeando convergências pelo rastro do trabalho*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Relatório de Pesquisa. Iniciação Científica, 2021. 131 p.

PARANHOS, M. Organismos internacionais e a política de educação profissional brasileira. In: *Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento*, Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. – Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJVV, 2013. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/26568/2/LIVROS%20EPSJV%20001202.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

PAULANI, L. M. O projeto Neoliberal para a sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Júlio C. F. Lima; Lúcia M. W. Neves. (org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 67-107. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/livro/fundamentos-da-educacao-escolar-do-brasil-contemporaneo>. Acesso em: 20.mar. 2021.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n.50, maio-agosto 2012, p. 283-302. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003. Acesso em: 26 mar. 2021.

ROSTOW, W. W. *Etapas do Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1961.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013 p.717-738.

SAMPAIO JÚNIOR, P. A. Desenvolvimento e neodesenvolvimento: tragédia e farsa. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n.111, p.672-688, out dez, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000400004. Acesso em: 28 mar. 2021.

SEKI, A. K. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). *Gerinial: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43866>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, A.M. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Trabalho Necessário*, Niterói, v.17, n° 34, set-dez (2019). p.229-251. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em: 06 set. 2021.

SILVA, M. A. A Hegemonia do Banco Mundial na Formulação e no Gerenciamento das Políticas Educacionais. In: *Revista Nuances*, v. VI, outubro 2009, p. 35-53. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/100/125>. Acesso em: 03 mai. 2021.

RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

UNESCO. Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 12 set. 2021.

WARDE, M. J. *Liberalismo e educação*. São Paulo, 1984. Tese de Doutorado. Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1990.

Endereço para correspondência: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação, UFSC - Campus Universitário, Trindade, 88040600 - Florianópolis, SC - Brasil; e-mail: eneidashiroma@gmail.com

