**DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DO CAPITAL NAS POLÍTICAS MUNDIAIS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, NO ÂMBITO DA POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**.

Jordhana da Silva Lima 1 (CNPQ)[[1]](#footnote-0)

Unespar/*Campus* Paranavaí, jordhanalima2205@gmail.com

Teone Maria Rios de Souza Rodrigues Assunção[[2]](#footnote-1)

Unespar/*Campus* Paranavaí, teone.assuncao@unespar.edu.br

Modalidade: Pesquisa

Programa Institucional: PIBIC

Grande Área do Conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho, é resultado da pesquisa realizada no âmbito do projeto de iniciação científica de título “Determinações históricas do capital nas políticas mundiais dos organismos internacionais, no âmbito da política social de educação no Brasil”. A pesquisa foi incentivada com objetivo a analisar o panorama de contradições que envolvem a educação, que diante do contexto de crise do modo de acumulação capitalista, principalmente a partir dos anos 1990, têm sido orientada pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, que têm atuado no campo educacional para garantir um novo modelo de gestão pública educacional em diversos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil.

A pesquisa foi realizada tendo em vista o objetivo de resgatar as múltiplas determinações históricas do capital nas políticas mundiais dos organismos internacionais, no âmbito da política social de Educação no Brasil, o presente trabalho visa analisar e problematizar em primeiro momento as determinações histórico-sociais e político-ideológicas, que levaram a influência destes organismos na reorientação das políticas educacionais, concretizando ainda mais a concepção mercadológica e privatizante do ensino, que se estabeleceu nesta quadra histórica como um elemento essencial para acumulação do capital.

Além disso, no segundo momento, contemplamos elucidar as consequentes fragilidades instrumentalizadas neste caráter privatista-mercantil da educação que preza pelo definhamento das instituições públicas de ensino, entre elas, a Universidade, a ampla precarização das condições de trabalho docente e o declínio da formação dos estudantes trabalhadores da educação pública, culminando no distanciamento da concepção de uma Educação emancipatória.

**MATERIAIS E MÉTODOS**

A fim de realizar essa pesquisa, elegeu-se como método para análise o materialismo histórico-dialético, uma vez que segundo Netto e Braz (2006, p, 15), é apontado como o método teórico que "[...] aborda questões ligadas diretamente a interesses materiais (econômicos e sociais) e, em face deles, não há nem pode haver "neutralidade": suas teses e conclusões estão sempre conectadas a interesses de grupos e classes sociais".

A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental com abordagem explicativa-qualitativa [...] que além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas (SEVERINO, 2012, p.123). Portanto, foram selecionados artigos, legislações para balizar as discussões.

 A investigação qualitativa concebe a interdependência entre a lógica do capital e seus aspectos políticos e sociais, bem como a produção do conhecimento na sociedade capitalista. Portanto, através de pesquisa bibliográfica e documental além de atender o objetivo desta proposta, contribuir na análise crítica e no desvelamento dos impactos do movimento protagonizado pelos Organismos Internacionais para a educação brasileira.

**RESULTADOS E DISCUSSÕES**

 Ao indagarmos qual é o papel que a educação exerce diante do rol de contradições do capital, Silva (2021) aponta que não só a escola brasileira, sempre esteve ligada às constantes transformações econômicas, políticas e culturais do sistema capitalista mundial. Este processo decorre, sobretudo, das bases materiais, que inferem sobre o cotidiano das relações sociais de produção, fortemente relacionada aos acontecimentos mundiais que interferem nas formas de organização da produção e, consequentemente, no modo de vida das pessoas.

Dessa forma, podemos traçar um paralelo entre relevantes fatos históricos da sociedade capitalista e as principais reformas educacionais do fim do século XX, desenvolvidas na tentativa de adaptar o processo escolar às demandas de desenvolvimento do capitalismo tendo em vista a elaboração de alguns dos planos segundo o Banco Mundial, como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2000).

O diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo levou o Banco (Mundial) a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, um “ajuste com caridade”, como descreveu Marília Fonseca. No decurso dos anos de 1990, o Banco adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos - da qual foi co-patrocinador - e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes publicando, em 1995, o documento “Prioridades y Estrategias para la Educación”, primeira análise global sobre o setor que reali zou desde 1980 [...] E por que o foco na educação básica? A resposta do Banco é cristalina: a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos po bres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (2000, pp. 73-5).

Segundo Netto e Braz(2008), o objetivo real do capital não é a diminuição do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Portanto, na quadra histórica que se seguia, ao atender as propostas dos Organismos Internacionais de contingenciamento dos Estados na responsabilidade sobre as políticas de educação superior, para além de propiciar um terreno fértil para o capital com a expansão da educação privada que visa o lucro direto através da “educação-mercadoria”, à qualificação da força de trabalho é tomada como um dos principais retornos para a manutenção das relações sociais de exploração capitalista.

Não obstante, constantemente as contrarreformas inferem sobre a ampliação e melhoria dos espaços de produção do conhecimento, são travestidos de discursos que romantizam os rumos de “progresso”e “qualidade” acobertando o pacto no atendimento dos interesses do mercado. Trata-se de um movimento que ganha intensidade no final da década de 1990, e início dos anos 2000, protagonizado por diversos agentes[[3]](#footnote-2), dentre eles a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Ao analisarmos este movimento, podemos relacionar Libâneo(2016) com o objetivo de refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional, concedendo empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países.

Diante deste cenário, os Organismos Internacionais, assumem a dinâmica de conceder empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado.

A partir da década de 1990, os organismos internacionais têm aumentado o campo de atuação consideravelmente, e mais, têm levado a cabo cada vez mais novas atividades, em matéria educacional. Os organismos internacionais fazem parte dos debates nacionais sobre política internacional, sobre o papel do Estado na regulação da educação formal e sobre as características das estruturas acadêmicas dos sistemas educacionais nacionais. Eles têm promovido a inclusão de exigentes padrões de desempenho para estudantes, para professores e inclusive instituições, assim como novos critérios de avaliação da educação e novas definições para a oferta de educação pública e o seu financiamento(RUIZ,2004,p.)

Diante deste movimento, ocorre concomitante uma direção de efetivação de um sistema de internacionalização da educação[[4]](#footnote-3), o que corrobora também para alimentar o movimento de “transferir cada vez maiores parcelas do fundo público para as frações hegemônicas da burguesia internacional”(ESTEVES;SOUZA,2020,p.685).

Além disso, temos como característica norteadora, a recomposição do capitalismo através da reforma gerencial dos aparelhos do Estado no Brasil se deu essencialmente pela UNESCO e pelo Banco Mundial, instaurando no interior da política social de educação uma pedagogia da competitividade, centrada em arraigar os conceitos de competências e habilidades, portanto, operando uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação da educação no Brasil (FRIGOTTO,2001).

Instaura-se neste processo uma ideologia de responsabilidade individual e a constante atribuição do conceito de qualificação em uma noção de “competência pessoal”, que se torna o discurso hegemônico para posicionar a educação como ferramenta propulsora de “superação” das desigualdades sociais.

A associação direta entre escolarização, produtividade, desenvolvimento e riqueza e o investimento em educação como meio de superar o subdesenvolvimento ou obter retornos ou posição mais elevada na escala salarial, elemento fundante da ideologia do desenvolvimento e da teoria do capital humano, tornou-se frágil frente ao mercado de trabalho em constante decadência, gerando a necessidade de um discurso no qual o indivíduo fosse categoria central (PARANHOS,2009,p.31).

Sendo assim, no caso brasileiro, no recorte dos anos 1990, temos um cenário de profundas mudanças ideopolíticas impulsionadas pela dinâmica do capital. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996), temos uma particularidade que explicita a subordinação de uma educação formal ao ideário excludente e predatório do mercado e capital (Frigotto,2001).

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO,2001,p.80).

Batista(2011), aponta que este processo é concomitante à mundialização do capital, caracterizado por um movimento marcado pela predominância do capital financeiro e com isso impõe-se o ideário dos organismos internacionais na formulação profissional dos trabalhadores. Temos desta forma, uma remodelação da teoria do capital humano, com a reformulação e consolidação de reformas de cunho neoliberal, assentadas na desregulação e privatização do Estado.

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (FRIGOTTO, 2001,p.79).

Além disso, de acordo com Batista(2011), para essas instituições basta educar para atender a demanda do mercado de trabalho, o que reduz a educação à noção de treinamento e adestramento para o trabalho. Além disso, à educação caberia a formação da força de trabalho construindo as competências necessárias para atender as demandas do mercado, à empregabilidade .

Dessa forma, a educação profissional, a qualificação, capacitação ou adestramento aparecem como se fossem remédios para os mais diferentes sintomas do mal-estar que permeia a sociabilidade contemporânea tais como o desemprego, a pobreza e a exclusão, através do desenvolvimento das habilidades necessárias para moldar o trabalhador flexível e adaptável (BATISTA,2011,p. 19).

Considerando o conteúdo presente nestas orientações e o contexto em que se inserem estas contrarreformas, podemos analisar um distanciamento do sentido genuíno de educação, ao revisitamos a concepção gramsciana de formação, entendemos que o molde atual adquire um caráter difuso, distanciado do processo da formação de consciência crítica e atrelada adequação de trabalhadores aptos a desenvolverem aptidões que se adequem às exigências de inserção no mercado de trabalho.

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um oficio, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certeiro e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual (GRAMSCI, 2010, p. 67).

Segundo Melo e Rodrigues(2016), construir uma educação a partir da realidade viva do trabalhador, permite que o trabalhador enquanto sujeito do processo educativo em conjunto com os outros sujeitos envolvidos na ação educativa se faz a si mesmo, na medida em que traz as experiências concretas de seu mundo cultural.

Ainda segundo Silva(2023), há uma pressão ideológica hegemônica no pensamento educacional que perpassa desde as políticas de formação inicial e continuada de professores, até, nas concepções teóricas apropriadas pelos educandos, sendo essa condução da educação mais evidente no recorte dos anos 1990 com as mudanças da estrutura de reprodução social do capital.

Tendo em vista as transformações ocorridas nas bases de produção e reprodução da sociedade do capital, as orientações dos organismos internacionais representam para o cenário brasileiro uma gama de mudanças que rebatem diretamente na difusão de um discurso ideológico no âmbito da formulação de propostas de políticas públicas.

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, p. 16).

Sendo assim, as instituições de educação são concebidas como lugar físico de aglutinar força de trabalho, em consonância clara com as orientações de organismos internacionais, não deixando brechas para estabelecer a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da máquina pública.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2013, p. 54).

Diante disso, passemos, então, para algumas considerações sobre os impactos para a organização das políticas brasileiras de educação.

**IMPACTOS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DIANTE DAS DIRETRIZES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.**

Considerando que a atual função do ensino fica reduzida a passar por conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diz respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Enquanto o capital humano, a empregabilidade e as competências mantêm o foco na capacitação profissional e na preparação do indivíduo, seja para a vida ou para o emprego, a ideologia do capital social distancia-se ainda mais da integração pela via do mercado de trabalho. Relacionando-se à estrutura de relações entre indivíduos e nos próprios indivíduos, o capital social é empregado para designar o desenvolvimento do espírito empreendedor, da autoconfiança e da capacidade das pessoas em administrar os riscos e as incertezas (PARANHOS,2009,p.34).

Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da educação e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos nas instituições de ensino, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade.

De acordo com Silva(2021), quando a contrarreforma do ensino médio foi aplicada, nos termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), os chamados itinerários formativos, anunciam a desigualdade de classe que permeia o dualismo educacional no Brasil, tendo em vista que a escolarização da classe dominante se desenvolve na rede privada de ensino, tendendo a oferecer uma formação em nível geral, em conformidade com os modos vigentes de acesso ao ensino superior e, consequentemente, aos melhores postos de controle social.

Em contraponto, para a classe trabalhadora, por seu turno, em sua maioria, estuda em escolas públicas, que são obrigadas a seguir a contrareforma. Sendo assim, o ensino tem sua formação voltada para o ensino técnico e profissional de nível médio, abrindo-se a possibilidade de parcerias com o setor privado, com a oferta de educação à distância.

Além da configuração de um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho, com a contratação de profissionais. Por exemplo, por meio da redução de custos para o Estado e a privatização, via transferência de recursos da educação pública para o setor privado, que são os pilares dessa proposta (BRASIL, 1996, 2017).

 Dentro da grande armação que são as políticas de ‘alívio da pobreza’, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais.

Não há estratégia melhor do que essa para os interesses dos organismos internacionais: a de construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais(LIBÂNEO,2016 ,p.53).

Tendo em vista a crítica sustentada por Libâneo(2016), considerando a obrigatoriedade do ensino diante das diretrizes internacionais contempladas pela LDB (1996), e a atual configuração das instituições de ensino, nos deparamos com uma “escola” desprovida de conteúdos culturais, que influenciam diretamente nas possibilidades da classe trabalhadora de desenvolvimento das capacidades intelectuais. Indo na contramão de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino.

Ainda neste movimento, atualmente temos uma escalada das contra reformas orientadas pelos organismos internacionais ao acatar os ditames do capital visando a educação como mercadoria, onde é colocado um complexo cenário que inferem sobre a autonomia e gratuidade também do ensino superior, e para além disso, impõe um rol de rebatimentos para a categoria docente e no funcionamento das universidades. O desmantelamento dos espaços públicos de direito, e o processo em curso, portanto, não está relacionado somente a uma política de governo, mas vincula-se diretamente ao projeto do capital. Este tem na educação uma grande fonte de lucros e, consequentemente, invade cada vez mais diretamente o campo da formação humana.

A sistemática desqualificação das instituições públicas, sustentada pelos entusiastas da sociedade civil absorvida pelo mercado, debilitou severamente a própria noção do espaço público como lugar forjado por embates e conflitos que permitiram conquistas coletivas. Embora com acentuados limites, os contratos construídos nas jornadas de lutas durante o processo de elaboração da Constituição Federal, como, por exemplo, o capítulo sobre a educação superior e a produção de conhecimentos ou, ainda, sobre a seguridade social, foram paulatinamente desfeitos em benefício do mercado dito globalizado, a partir do discurso de que os direitos sociais são elitistas e levam ao desequilíbrio econômico. (SADER; LEHER, 2004, pp. 11-12)

Nesta conjuntura, a educação superior é colocada como uma orientação que visa a promover, por intermédio da presença de instituições universitárias e não-universitárias no campo da educação superior, um maior atendimento dos interesses das empresas e dos indivíduos, ambos tratados como consumidores (BORGES, 2009).

Foi por meio da adoção do discurso de “democratização do acesso à educação”, que contemplou o cenário de sucessivas contrarreformas que colocaram em descrédito a concretização da educação como um direito social. Martins(2009), aponta como a incorporação de determinados princípios das agendas de organismos internacionais a partir da década de 1990, que recomendavam a desregulamentação das Universidades, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino, incentivou ainda mais a “venda” do direito ao ensino para o mercado.

Percebe-se, dessa forma, não apenas a operação de uma mudança conceitual sobre a

educação, mas esta deixa de ser considerada como um direito humano fundamental e é tida como um serviço que pode ser comprado no mercado educacional; de outra parte, os indivíduos deixam de ser tratados como cidadãos e são posicionados como consumidores(BORGES, 2009).

Seja no rebaixamento da qualidade de ensino, seja pela diminuição da oferta de cursos de graduação e pós-graduação que desresponsabiliza o Estado no financiamento das universidades, o projeto ideo-político vigente desde a década de 1990, se acirra nesta atual conjuntura e não mede esforços em instrumentalizar a mercantilização da educação ao atender

a lógica do capital.

A base material da ideologia capitalista encontra-se (hoje, talvez mais do que em qualquer outro momento histórico) na primazia do consumo, pois mesmo que grande parte da classe trabalhadora não seja plenamente absorvida pelo assalariamento, lhe é praticamente impossível escapar do mercado como via de acesso aos meios de existência e reprodução social. Logo, as políticas públicas focadas “nos pobres”, “vulneráveis”, “pessoas em situação de exclusão e risco social”, ancoram-se não na integração através do trabalho, mas fundamentalmente na possibilidade de acesso mínimo aos bens e serviços mercantilizados(PARANHOS, 2009, p. 40).

 No estudo elaborado por Colmán e Portes (2019), o cunho privatista e mercantil da educação superior reforçados nos âmbitos federal e estadual acatam dois principais objetivos: o incentivo do desmonte da universidade pública e gratuita e o incentivo do crescimento privado na ocupação desse campo, beneficiando a acumulação capitalista.

Além disso, como assinala Oliveira(2009), os projetos vinculados a esta proposta dos organismos internacionais não são pontuais, e são ligados a arranjos e interesses particular. Desta forma, a esfera privada vai ganhando forma, desmembrando as fronteiras entre o público o privado que deixam de existir, facilitando a manutenção da ordem do capital e a consequente perca dos direitos sociais.

Com isso, a “lógica da educação” qual defendemos: a que tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania são subsumidas a formação aligeirada, a compra e venda, e a necessidade de consumo desta mercadoria para a formação de “capital humano e social”.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na combinação de aspectos do “capital humano” e do capital social, as políticas recentes de educação não visam apenas preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Elas têm como objetivo principal adaptar a classe trabalhadora à forma atual de sociabilidade do capital, mitigando os conflitos sociais gerados pelo aumento do desemprego, do trabalho precário, da pobreza e da desigualdade.

Compreendemos a importância e a urgência de uma luta abrangente no interior do Estado para estabelecer a hegemonia da classe trabalhadora em relação à educação pública, gratuita, secular e de qualidade socialmente embasada. Isso requer um movimento unitário entre professores (intelectuais) e os trabalhadores para que tenham uma formação robusta, alcançável apenas por meio de instituições de ensino superior públicas que adotem abordagens pedagógicas fundamentadas na epistemologia da práxis, visando transcender o modelo social atual em vez de simplesmente se adaptar a ele ou propor reformas superficiais.

 Faz-se urgente analisar a educação não como uma simples problemática que se instaura no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, mas sim como resultado de um processo contínuo e prolongado de conflito entre diferentes visões de sociedade e de educação.

 Entretanto, não nos esqueçamos do movimento dialético e contraditório da educação, haja vista que representa um espaço de disputa, pois ao mesmo tempo em que atua como reprodutora dos valores do capital, também representa o lugar em que a classe trabalhadora pode instituir probabilidades de transformações dessa lógica**.**

Diante do exposto, torna-se fundamental explicitar o atrelamento das instituições de ensino aos interesses do capital. Não se pretende esgotar o assunto, pois trata-se de um projeto em movimento, portanto, assinalamos que estas são manifestações de desmonte do ensino público, que ameaça os espaços públicos de produção do conhecimento, estimula as parcerias público-privado, busca a privatização das instituições públicas, e coloca-as à mercê das regras e interesses do capital.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, 1994. Disponível em: [World Bank Document](https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf).Acesso em: 06 mai.2024.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BORGES, Maria Creusa. **A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio**. RBPAE – v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009. Disponível em: [Vista do A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio](https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19328/11228). Acesso em : 06 mai. 2024.

BORSOI, Berenice. AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ:expansão, precarização e intensificação do trabalho docente. **Revista Even. Pedagóg.**,Sinop, v. 14, n. 3 (37. ed.), p. 638-655, ago./dez. 2023. Disponivel em:<https://www.researchgate.net/publication/376712700_AS_UNIVERSIDADES_PUBLICAS_ESTADUAIS_DO_PARANA_expansao_precarizacao_e_intensificacao_do_trabalho_docente>. Acesso em: 26 Jun.. 2024.

CANCIAN, Queli Ghilardi, et al. PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.**Revista Humanidades e Inovação**.v.9,n.02. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/145.Acesso em: 04 mai.

2024.

COLMÁN, Evaristo, PORTES, Lorena Ferreira. A ORIENTAÇÃO PRIVATISTA-MERCANTIL DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SUAS EXPRESSÕES NAS PROPOSTAS DO GOVERNO FEDERAL – “FUTURE-SE” E DA LEI GERAL DAS UNIVERSIDADES- “LGU” DO GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.17 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/61> . Acesso em: 04 mai.2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade operacional.** Folha de São Paulo, São Paulo,

1999. Disponível em: [A Universidade Operacional - Marilena Chauí](https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/A-Universidade-Operacional-Marilena-Chau%C3%AD.pdf). Acesso em:

27 jun. 2024.

ESTEVES,T.de J.;SOUZA,J.dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13791>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serv. Soc. e Educ. Rio de Janeiro**: Lumens Juris, 2013, p. 1-26.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Disponivel em: [**SciELO - Brasil - Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**](https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/)**.** Acesso em: 20 jun. 2024

MARINO,Peterson Alexandre; MANDALOZZO,Silvana Souza Netto. O processo de formulação da Lei Geral das Universidades do ponto de vista dos sindicatos docentes das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná. **Rev. Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 23, p. 1–22, 2023. Disponível em: [Vista do O processo de formulação da Lei Geral das Universidades do ponto de vista dos sindicatos docentes das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná](https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/21038/209209218051). Acesso em: 28 jun. 2024

MARQUES, Fabrício. Financiamento em crise. **Rev. Pesq. Fapesp,** São Paulo, ed. 256, p.

20-29, jun. 2017. Disponível em: [Financiamento em crise : Revista Pesquisa Fapesp](https://revistapesquisa.fapesp.br/financiamento-em-crise/). Acesso

em: 03 mai. 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 Disponível em: [Rev106\_04ARTIGOS.pmd](https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt).Acesso em: 04 mai de 2024.

MELO, Maria Lúcia; RODRIGUES; Denise Simões. **GRAMSCI E A EDUCAÇÃO**. *In*: – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI. 1., 2016.Fortaleza.**Anais**[..]VII JOREGG, 2016. p.1-16. Disponivel em: [http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/GRAMSCI-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf](http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/GRAMSCI-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf#:~:text=Neste%20texto%20sobre,a%20sociedade%20auto-gestion%C3%A1ria.)

NETTO. José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. 8. ed.São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

RUIZ, Guillermo Rámon. El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, Espanha, n.4, p. 02-16, 2016. Disponível em: [JOSPOE\_4\_1.pdf;sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671235/JOSPOE_4_1.pdf;sequence=1). Acesso em: 04 mai de 2024

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**.21. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

TUMOLO, P. S., OLIVEIRA, A. R., & BUENO, J. Z. (2021). **Da educação pública à educação privada: os rumos do ensino superior no Brasil**. Germinal: Marxismo E

educação Em Debate, 13(1), 119–137. Disponível em:<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/2072>. Acesso em: 04 mai.

2024.

VOLPATO, Gildo. **A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações**

**político-epistemológicas.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez.

2011. Disponível em: [Miolo\_RBEP232\_novo.indd](http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v92n232/v92n232a01.pdf). Acesso em: 22 mai.2024.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados;

redação e revisão crítica do conteúdo

1. O presente trabalho foi realizado com apoio da CNPq, por meio de bolsa concedida ao estudante Jordhana da Silva Lima. [↑](#footnote-ref-0)
2. Professora do Curso de Serviço Social da UNESPAR – Campus Paranavaí. [↑](#footnote-ref-1)
3. O Banco Mundial em um documento de 2003-“Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciaria” - informa sobre a educação em geral e a educação superior exercer uma influência na construção das sociedades democráticas e das economias do conhecimento(BANCO MUNDIAL,2003), além disso, declara sobre a educação ser um fator propulsor para um mercado global de capital humano, sendo assim, o crescimento econômico depende tanto do capital quanto do conhecimento. [↑](#footnote-ref-2)
4. “No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas suprana cionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.(Libâneo, 2016, p.43) [↑](#footnote-ref-3)