



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ANTONIO VALRICÉLIO LINHARES DA SILVA**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA ENTRE O CONTROLE  
DO ESTADO E DO MERCADO E OBJETO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL**

**FORTALEZA**

**2024**

**ANTONIO VALRICÉLIO LINHARES DA SILVA**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA ENTRE O CONTROLE  
DO ESTADO E DO MERCADO E OBJETO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Justino de Sousa Junior

**FORTALEZA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S1d SILVA, Antonio Valricélio Linhares da.  
Democratização da escola pública : a escola entre o controle do Estado e do mercado e objeto de acumulação do capital / Antonio Valricélio Linhares da SILVA. – 2024.  
230 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Justino de Sousa Junior.
1. Estado. 2. Democratização da escola pública. 3. Escola sob gerência estatal. 4. Escola sob gerência do mercado. 5. Escola e valorização do capital. I. Título.

CDD 370

---

**ANTONIO VALRICÉLIO LINHARES DA SILVA**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA ENTRE O CONTROLE  
DO ESTADO E DO MERCADO E OBJETO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em:  
31/07/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Justino de Sousa Junior  
UFC - Orientador

---

Antonia Rozimar Machado e Rocha  
UFC - Examinadora Interna

---

Kelly Maria Gomes Menezes  
UFC - Examinadora Externa ao Programa

---

Anderson Dos Anjos Pena de Carvalho  
IFG - Examinador Externo à Instituição

---

Maria Rosimary Soares dos Santos  
UFMG - Examinadora Externa à Instituição

À memória do meu pai, Joaquim Farias da  
Silva, trabalhador da estrada de ferro, quem  
deixou os caminhos por onde trilhamos no  
mundo do trabalho e dos estudos com esforço,  
dedicação, alegria e espírito de resistência.

À minha mãe, quem nos ensinou a valorizar os  
estudos, a vida, a enfrentar com serenidade e  
força os desafios da vida.

Aos amores da minha vida, minha  
companheira Kelly e nossa filha Stela, quem  
tornam minha vida cheia de amor e esperança.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus orientadores iniciais, Prof. Enéas Arrais Neto, Profa. Elenilce Gomes e com estes aos demais membros do Labor/UFC, espaço de tradição crítica e trabalho intelectual comprometido com a educação da classe trabalhadora. Especialmente agradeço ao Prof. Justino de Sousa Junior, meu orientador no momento decisivo de compreensão do objeto, pelos diálogos desafiadores e por compartilharmos a mesma visão de mundo, sobre a educação, coragem da crítica e a utopia da mudança. À minha companheira, Kelly, por muitos diálogos enriquecedores sobre a escola pública cotidiana. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará, instituição que me acolheu e me deu a oportunidade de estabelecer relações de aprendizagem com tantos mestres e mestras dedicadas aos estudos da educação brasileira. Ao Sérgio, em nome dos servidores e servidoras da Secretaria do PPGE. Ao camarada Célio Coutinho, professor da UECE em Itapipoca, pelo permanente incentivo acadêmico.

Para nós, não se trata de reformar a propriedade privada, mas de aboli-la; não se trata de atenuar os antagonismos de classes, mas de abolir as classes (Marx e Engels *apud* Fernandes *in* Lênin, 1983, XV).

## RESUMO

O nosso objeto de estudo é a escola pública estatal, no nível da educação básica, em que os filhos e filhas da classe trabalhadora representam 87% das matrículas. Procuramos responder a três objetivos: analisar a questão do Estado, sua relação com o capital e a educação; analisar a crescente influência do mercado sobre a educação (relativa transferência do controle estatal para o controle do mercado) – ou controle estatal da escola sob a tutela do mercado; explicitar o fenômeno da escola como objeto de acumulação do capital, o que ocorre por meio das reformas empresariais da educação, procurando explicitar a escola como mercadoria. Partimos do pressuposto de que a crítica progressista da educação, mesmo tendo denunciado o problema da relação Estado, mercado e educação, não trata da gerência estatal como tema principal. A questão fundamental que nos orienta nesta pesquisa é se pode a escola efetivar o seu desiderato de instituição efetivamente democrática sob o Estado burguês, ou sob a lógica do mercado, tendo como suposição a negação desta possibilidade. Dos contratualistas a Marx, buscamos compreender a natureza do Estado, sua relação com a propriedade privada, sua determinação de classe, tal como aparece na análise marxista. Nesta mesma perspectiva, no campo da educação, explicitamos a natureza da escola, seu imperativo de servir aos interesses do capital, desde o seu nascimento na modernidade, o que lhe impõe uma crise permanente de realização do seu pretense caráter universalizante. Analisamos o duplo problema do controle sobre a escola, o controle estatal e o controle do mercado, neste último, por meio das organizações empresariais, tendo como entidade principal a Fundação Lemann, em regime de parceria propiciada pela reforma gerencial do Estado brasileiro. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e empírica, com adoção do método histórico-dialético de análise e de exposição. Decorrente do sistema de controle, entre o Estado e o mercado com suas organizações empresariais, o aparato escolar estatal passa a ser tomado como objeto de acumulação do capital, do que concluímos que o paradigma da educação sob a lógica e controle empresarial é a forma de o Estado exercer o controle sobre a educação pública, impedindo a realização efetiva da sua democratização.

**Palavras-chave:** estado; democratização da escola pública; escola sob gerência estatal; escola sob gerência do mercado; escola e valorização do capital.

## ABSTRACT

Our object of study is the state public school, at the basic education level, where working class sons and daughters represent 87% of enrollments. We seek to respond to three objectives: analyze the issue of the State, its relationship with capital and education; analyze the growing influence of the market on education (relative transfer from state control to market control) – or state control of schools under the tutelage of the market; explain the phenomenon of the school as an object of capital accumulation, which occurs through business education reforms, seeking to explain the school as a commodity. We start from the assumption that the progressive critique of education, even having denounced the problem of the relationship between State, market and education, does not deal with state management as the main theme. The fundamental question that guides us in this research is whether the school can fulfill its desire as an effectively democratic institution under the bourgeois State, or under the logic of the market, with the assumption being the denial of this possibility. From contractualists to Marx, we seek to understand the nature of the State, its relationship with private property, its class determination, as it appears in Marxist analysis. From this same perspective, in the field of education, we explain the nature of the school, its imperative to serve the interests of capital, since its birth in modernity, which imposes on it a permanent crisis of realizing its alleged universalizing character. We analyze the double problem of control over the school, state control and market control, in the latter, through business organizations, with the Lemann Foundation as the main entity, in a partnership regime provided by the management reform of the Brazilian State. This is research of a bibliographic and empirical nature, adopting the historical-dialectic method of analysis and exposition. As a result of the control system, between the State and the market with its business organizations, the state school apparatus starts to be taken as an object of capital accumulation, from which we conclude that the paradigm of education under business logic and control is the form of the State exercises control over public education, preventing the effective realization of its democratization.

**Keywords:** state; democratization of public schools; school under state management; school under market management; school and reproduction of capital.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Como o senso comum percebe a relação do Estado com as relações de produção. .	45
Figura 2 - Queda de investimentos em educação – 2014 – 2021 .....	147
Figura 3 - Recorte de matérias da mídia tradicional sobre as PPPs .....	162
Figura 4 - Mapa de atuação da Fundação Lemann no campo da alfabetização .....	180
Figura 5 - Distribuição dos 45 municípios no Encontro de Prefeitas e prefeitos pela Equidade na Educação Básica – 2021 .....	187
Figura 6 - Mosaico de organizações apoiadas pela Fundação Lemann.....	190
Figura 7 - A mediação dos intelectuais vinculados à fundação Lemann no Estado brasileiro .....	191

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Presença da fundação Lemann nas estruturas executivas do Estado - 2024 .....	193
Tabela 2 - Empresas educacionais com capital aberto – Bovespa e Nasdaq – 2019.....	201

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Apresentação do problema, do objeto de estudo e sua delimitação.....	13
1.2 Metodologia e estrutura do texto .....	20
2. ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....	26
2.1 O Estado, sua natureza e contradições: dos contratualistas à crítica de Marx e Engels .	26
2.2 Decorrências do trabalho alienado para compreensão da natureza do Estado.....	39
1.2 A função econômica do estado: a relação capital, trabalho e Estado .....	43
2.3 O Estado sombreado sob a poderosa ilusão da forma política neoliberal.....	52
2.4 Financeirização da economia sob a colaboração do Estado. ....	58
2.5 Contradições em torno do sujeito da mudança social, do Estado e da democratização da sociedade e da educação. ....	64
2.6 Educação, propriedade privada e Estado: excertos de história da educação, das comunidades primitivas à era pré-moderna. ....	69
2.7 A escola moderna sob o interesse do Estado: espaço de reprodução dos conflitos de classe. ....	72
2.8 Hegemonia e a luta contra-hegemônica no interior da escola pública.....	76
3. A CONTRADIÇÃO ENTRE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E MANUTENÇÃO DO ESTADO.....	86
3.1 As políticas educacionais entre progressos e retrocessos: o Estado controla e limita os progressos democráticos da educação pública.....	86
3.2 A crise da escola liberal democrática é uma crise permanente e insuperável .....	91
3.3 Dimensão imediata da crise estrutural da escola e suas consequências.....	100
4. AS MUTAÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA SOB O INTERESSE DO CAPITAL.....	107
4.1 A escola como instrumento de socialização para o trabalho - mecanismo de qualificação, conformação e consentimento, meio de lidar com os conflitos de desigualdade social. ....	107
4.2 Transferência do controle estatal da escola pública para a gerência do mercado.....	117
4.3 A transformação da escola em objeto de acumulação do capital.....	125

4.3.1 <i>O paradigma da educação neoliberal e sua experimentação nos Estados Unidos</i> .....	129
4.3.2 <i>Resistência à crítica do significado político e ideológico do neoliberalismo na educação</i> .....	142
4.4 O ajuste neoliberal da educação brasileira: determinantes da desarticulação da escola pública, do governo Temer ao governo Bolsonaro.....	150
5. O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: COMO AS FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS ESTÃO CONFIGURANDO A EDUCAÇÃO E A ESCOLA ENQUANTO OBJETO DE ACUMULAÇÃO DIRETA DO CAPITAL .....	161
5.1 Reforma gerencial do Estado e a nova modalidade de privatização que transforma a escola em objeto de acumulação do capital. ....	161
5.2 As Parcerias Público-Privadas (PPPs) como meio de privatização da educação pública que converte as escolas em objeto de valorização do capital .....	169
5.3 O empreendedorismo para as massas nas escolas e como artifício ideológico que orienta a transformação das escolas em objeto de valorização do capital. ....	173
5.4 A Fundação Lemann como organização mais influente no controle da educação pública nacional.....	177
5.5 MegaEdu e Centro Lemann como centro de influência sobre a educação brasileira. .....	183
5.6 O mercado aberto de educação: extratos da acumulação no setor educacional brasileiro.....	198
6. CONCLUSÕES .....	205
REFERÊNCIAS .....	219

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Apresentação do problema, do objeto de estudo e sua delimitação

As teorias críticas da educação que compõe o campo do marxismo, com suas variadas abordagens, compreenderam a escola como instituição de Estado em três perspectivas principais de caráter reprodutivista, que assim sintetizamos: a primeira é a que tem a escola como aparelho ideológico de Estado (Althusser, s/d), a segunda pensa a escola como espaço de reprodução da desigualdade gerada pelo sistema social, conforme Bourdieu e Passeron (Saviani, 2012), operando como violência simbólica, e a terceira perspectiva de análise da escola pública é a que considera que ela é espaço de formação da mão de obra, espelhando as relações sociais do trabalho no seu interior, segundo Bowles e Gintis (Enguita, 1989), em termos de organização formando um sistema de ensino em que, apesar de aparentar possuir uma forma unitária e unificadora, a escola é dividida em duas grandes redes correspondentes a divisão da sociedade capitalista em duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado, de acordo com Boudelot e Establet (Saviani, 2012).

Isso acarretou no Brasil a produção de duas grandes vertentes da crítica, uma de caráter popular que tem sua síntese mais organizada na Pedagogia de Paulo Freire (Freire, 1987), abordagem que alia o campo da linguagem (dialogicidade) com a análise de classe chegando mesmo a ter alguns fundamentos em Marx, Gramsci e na pedagogia socialista de base experimental. A outra vertente da crítica, mais nitidamente marxista, em especial gramsciana e socialista, é a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013). Ambas têm em comum a análise de classe e, conseqüentemente, a crítica da escola pública como espaço contraditório de dominação de classe. A escola liberal democrática tradicional era depositária da ideia iluminista de “emancipação pelo conhecimento” em sentido burguês, em face do Antigo Regime (Laval, 2019, p. 15), do que resulta em saber escolar que se constitui alheio às contradições próprias da sociedade burguesa, sendo somente neste sentido que a educação escolar pressuposta, e em seguida materializada, é desvinculada da realidade social, uma vez que se não expressa diretamente as contradições do regime burguês, que não se volta contra ele, que não o denuncia, não o problematiza como objeto de crítica, mas é voltada para a reprodução do novo sistema social em termos de conformação para as relações de trabalho, conformação em sentido amplo, formando instrumentalmente a força de trabalho realizando nos estudantes a inculcação dos valores da classe dominante, a orgulhosa e egoísta burguesia, centrada na obtenção do lucro, na concorrência.

Assim, as teorias críticas da educação, concentraram-se no problema do caráter reprodutivo da escola pública, mesmo que Saviani tenha feito uma síntese que se propõe superadora do caráter reprodutivista passivo da escola ao defender, com base em Gramsci, que a instituição escolar é espaço de disputa hegemônica e a ideia da socialização do saber como objeto para a democratização da escola e da sociedade. A luta de classes no interior da escola e fora dela, por meio das reformas democráticas da educação, deve ser a luta pela socialização do saber, o que passa antes pela ampliação do acesso e garantia das condições materiais de sustentação do sistema de ensino. Saviani pode ser incluído na crítica reprodutivista aqui apenas no sentido metodológico, uma vez que ele vê a escola como instituição que restringe a socialização do saber elaborado às camadas mais abastadas da sociedade, ou que limita o acesso às camadas subalternas da população. Democratização da escola é democratização do saber às massas, do contrário ela apenas reproduz, embora sendo espaço de disputa pela hegemonia - ao nosso ver, uma disputa desigual e pouco favorável a maiores progressos. Os reprodutivistas em sentido mais literal, revelaram o que seria uma limitação fundamental do potencial de mudança social via escola, uma vez que ela consegue suprimir, por diferentes estratégias, a luta de classes em seu interior.

Para além dessa crítica das teorias progressistas, e mesmo da crítica crítica feita por Saviani, que ao nosso ver, pelas condições sociais dadas em seu tempo, não puderam notar o aparecimento de uma nova funcionalidade imposta artificialmente à educação e à escola pelo regime social burguês nessa atual fase de mundialização e financeirização da reprodução do capital, observamos as evidências de uma nova forma da educação burguesa, não mais somente no campo pedagógico como na versão atualizada do tecnicismo, classificada por este autor como neotecnicismo, e por outros, de modo mais específico, pedagogia toyotista (Kuenzer, *in* Lombardi; Saviani; Sanfelice, 2005). O problema é que, além do seu caráter reprodutivo clássico, por assim dizer, a escola pública passa a ser objeto de acumulação do capital, de reprodução direta do valor, seja na forma comercial, seja na forma financeira, o que já é próprio das escolas da rede privada. Então o nosso objeto de estudo é a escola pública estatal, tendo como pressuposto a sua transformação em objeto de acumulação do capital. Não abordaremos como objeto a questão pedagógica, ou qualquer aspecto específico da pedagogia e da didática, como a questão dos conteúdos ou do ensino e aprendizagem. Então em termos de delimitação espacial do objeto, não é qualquer escola, não se inclui a rede privada porque esta já se configura como empresas do setor de educação, não é a universidade pública, embora esta apareça como demonstrativo de um quadro privatista do ensino, mas a escola básica que atende a grande massa, correspondendo, só no ensino médio (ou secundário), a 87% das matrículas (Brasil,

2024), onde se encontram os filhos e filhas da classe trabalhadora. Enfim, tratamos da escola básica enquanto objeto das políticas educacionais e do orçamento público estatal.

Para situar os elementos que substanciam o todo do nosso estudo, esse objeto nos leva a analisar ainda a questão do Estado e sua relação com a educação, especialmente a velha questão do controle estatal, que em boa parte foi dada ao esquecimento no interior das grandes teorias da educação, como ele (o Estado) limita os progressos democráticos da escola pública, como ele encerra uma contradição fundamental: a de ser incompatível com a democratização real da escola pública, uma vez que impõe historicamente barreiras orçamentárias, reformas parciais, pontuais e desarticuladas em relação à totalidade do sistema de ensino, impõe de modo mais ou menos ampliado, não sem tensões, o interesse privado sobre o interesse público, desfigurando em certa medida o próprio caráter de instituição pública da escola e pondo em seu lugar o matiz de entidade administrativa, de gestão empresarial, sob maior influência do mercado. O determinante dessa condição dada ao Estado se explica pela sua própria natureza, por servir à sociedade de classes, inclinando-se inevitavelmente ao interesse da classe dominante, em última instância, por servir ao interesse do capital. Ao lado deste fenômeno reprodutivo direto do capital sobre a escola pública, também procuramos apresentar a análise da crise estrutural da escola liberal democrática - que inclui a análise da crise do seu tripé de sustentação a partir do esgotamento do taylorismo-fordismo e do enfraquecimento do poder de controle dos estados nacionais e o problema da financeirização do capital (Sousa Jr., 2014) - e a atual reforma empresarial da educação. Confirmada a hipótese da escola como objeto de acumulação do capital, cujos traços mais evidentes levam alguns autores a chamar de escola neoliberal (Laval, 2019; Freitas, 2018) ou outra designação como escola conformada à lógica do mercado (Akkari; 2011, Galzerano; 2022, Ravitch; 2011), temos então um novo paradigma da educação. Há três aspectos estruturantes da totalidade do texto da tese que correspondem aos objetivos:

- a) analisar a questão do Estado, sua relação com o capital e a educação;
- b) analisar a crescente influência do mercado sobre a educação (relativa transferência do controle estatal para o controle do mercado) – ou controle estatal da escola sob a tutela do mercado;
- c) explicitar o fenômeno da escola como objeto de acumulação do capital, o que ocorre por meio das reformas empresariais da educação, procurando explicitar a escola como mercadoria.

- d) de caráter mais específico, mais como evidência, analisar a fundação Lemann como aparelho privado de hegemonia do empresariado sobre a educação pública brasileira.

O Estado, aparece como esfera mediadora fundamental da relação entre capital e trabalho, está no centro da dinâmica que determina a forma da escola moderna desde o seu nascedouro, mas especialmente a partir do momento em que a burguesia toma e consolida o seu poder político passando a controlar e dar forma ao Estado moderno e este à educação. Sobre a educação ele (o Estado como instituição burocrática e provedor de políticas) recebe como ponto de partida para esboçar sua política educacional as reflexões propositivas de pensadores proeminentes do movimento iluminista, desde o campo da filosofia ao campo da economia política. Eles tiveram que se colocar sobre o problema de instruir as massas, e o que ensiná-las. Uma parte deste movimento, por assim dizer, inspirou os estudos que se centraram na escola como instituição voltada para a reprodução social via preparação da mão-de-obra e a conformação para as relações de produção. “[...] O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre”, defendia Locke, concluindo que “Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Locke, *apud* Enguita, 1989, p. 111). Voltaire, defensor da liberdade de expressão sustentava que “A ralé não” devia “ser instruída” (Voltaire. Cf. Frigotto, 1996). J. Mill considerava que “As massas” deviam “ser educadas para o cultivo do bom senso” (Mill, *apud* Frigotto, 1996). Por fim, Smith defendia que era preciso ter cuidado em não instruir em demasia as massas, tendo sido a ele atribuída a máxima de que as massas devem ter uma educação em doses prudentemente homeopáticas (Mill. Cf. Frigotto, 1996).

Além dessa questão do que ensinar, do que se tem ainda em síntese a defesa da educação pública e a concepção didática da educação moderna inspirada nas manufaturas, pensada por Comenius (2001), há o problema do controle sobre a educação por parte do Estado, o que já incluía este pensador morávio do século XVII. Para Smith, a preocupação de que a instrução do povo deve ser de interesse do Estado, tanto por uma questão moral, de instrução, como por razão de controle pelo retorno que ela daria em termos políticos e de elevação da capacidade produtiva do trabalhador (Cf. Smith, 2016, p. 962-1031), ele tinha como base essa tradição e certamente sabia o que Condorcet (Ponce, 1986), defendia quando a burguesia acabara de tomar o poder na França: o controle estatal sobre a educação, interferindo nos conteúdos, nos métodos e na escolha do quadro de pessoal docente. Isso sugere inequivocamente a clareza que estes pensadores tinham de que o regime de acumulação e

concentração da riqueza que coincide com a modernidade do capital, exige uma nova educação a ele correlato e sob o controle estatal.

A concepção da forma da educação, dos métodos, dos conteúdos e da organização do ensino passou a ser a preocupação da crítica da educação, absorvendo até mesmo o movimento da classe trabalhadora que depositou a confiança no papel socializador da escola sob o controle do Estado. O conflito entre instrução pública estatal e educação livre da sua ingerência em favor do capital teve em Marx o desfecho que orienta em grande parte o pensamento marxista na crítica da educação contemporânea, no sentido de se colocar em favor da obrigatoriedade e gratuidade do ensino sob as expensas do Estado. Enquanto proudhonianos se opunham radicalmente à educação estatal por considerá-la impossível em garantir uma formação intelectual e profissional favorável aos interesses da classe trabalhadora, chegando mesmo a se opor à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino, Marx, defende, nas circunstâncias dadas em seu tempo, de desigualdade social e de precariedade da educação escolar disponível às massas, que o ensino devia ser de financiamento estatal, sob inspeção estatal, mas sob controle direto da classe trabalhadora (Nogueira, 1993). A este respeito, Lombardi observa que

A crítica [de Marx e Engels] da dependência escolar do Estado não tem somente aspectos negativos. A proposta sugerida é de sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta, tal como colocam em relevo suas indicações, já assinalados a propósito da Comuna de Paris. (Lombardi. Org., 2011, p. 19).

Destacamos, no entanto, que a parte da crítica que se tornou mais relevante no campo marxista acaba por adotar o entendimento liberal democrático da escola pública, concentrando-se na defesa da obrigatoriedade e da gratuidade, exatamente como Marx defendia nas condições históricas dadas no século XIX, como posição que certamente passaria por ajuste, mas que o tempo não lhe permitiria, nem a Engels, fazê-lo. No âmbito do Congresso de Bruxelas, de 1868, a seção de Genebra se coloca em oposição aos proudhonianos e estende a noção de gratuidade do ensino:

posto que a gratuidade – tal como é concebida em nossos dias – se mostra incapaz de garantir a generalização da escolarização, faz-se necessário que o Estado forneça a cada um não somente a instrução em si mesma, mas também os meios de subsistência (alimentação e outros) necessários durante todo o período de estudos (NOGUEIRA, 1993, p. 192).

Não é este o quadro atual da educação pública liberal democrática, sendo mais ou menos restrita de acordo com a forma assumida pelo Estado, se mais neoliberal ou de integração com políticas sociais próximas do *welfare state* conforme a balança de forças da luta de classes? No Brasil, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oriundas

de uma larga conciliação de classes, sustentam exatamente esse preceito de, em face da desigualdade social, garantir o acesso à educação posto que não bastam os princípios de obrigatoriedade e gratuidade. Esses princípios são objeto de disputa no parlamento, mesmo quando o Estado assume, sob governos de esquerda, a feição desenvolvimentista com políticas de inclusão social. Essa disputa, no nosso entendimento, acaba por concentrar o campo da crítica da educação no debate que envolve a extensão da obrigatoriedade, a garantia dos meios de acesso e permanência, o êxito escolar, a diversidade de políticas de inclusão na educação, orçamento público *versus* privado, etc., não que estes fenômenos particulares das coisas da educação não sejam importantes. Em todo o mundo letrado e entrelaçado com a economia mundializada, o debate educacional só pôde ser conduzido a ver este espectro da questão da educação. Ao lado de Marx, a crítica marxista contemporânea defende a obrigatoriedade, a gratuidade e a expansão da educação pública, mas separando a tese fundamental de Marx que é sua oposição ao gerenciamento estatal.

O fenômeno do neoliberalismo, ou das políticas ultra-neoliberais sustentadas e praticadas pela extrema direita atual, atrai todos ao debate em torno da afirmação ou da negação de políticas mais próximas do Estado de bem estar-social, nem tanto em termos essenciais, como planejamento estatal, financiamento das bases da indústria e do emprego de modo integrado e em conflito com a tendência da financeirização, pelo menos não substancialmente. Tanto a crítica liberal quanto a crítica marxista são levadas, no caso do Estado, a ficar no campo da forma político-econômica, mantendo o caráter burguês do Estado, ao passo que, no campo da educação, por mais que cheia de boa intenção, a crítica de ambos os lados é conduzida a se ater ao caráter das políticas educacionais, em especial os conteúdos, a concepção de gestão e o financiamento, deixando de lado a questão do controle estatal, do que resulta no campo progressista que se o problema está na progressão da influência empresarial na educação com ameaças de privatização do ensino, a alternativa é combater essa influência, ou melhor combater a neoliberalização das políticas educacionais. Em consequência, no campo da crítica progressista, com poucas exceções, quando o problema é o Estado, a crítica se concentra na administração do Estado e na sua forma econômica. Quando o problema é a educação, a crítica se prende ao conteúdo das políticas educacionais. Ora, se não se toca na essência do Estado, na sua relação com o capital e na incompatibilidade dele com a democratização da sociedade e da educação, toda a crítica não pode passar de uma tautologia e, por isso não pode chegar ao ponto da necessidade de superação do Estado burguês, nem se colocar para além da educação liberal democrático-burguesa. O que se têm agora, nesse caso político, é um duplo problema, não só de análise, mas de um desafio da *práxis*: de um lado a questão da educação sob o controle

estatal, que impede a substancial democratização da escola pública; do outro, o problema das políticas que transformam a escola em objeto de controle do mercado.

Essa questão está, em termos de exposição, no nível primeiro da nossa tese: o problema do controle sobre a escola pública entre o gerenciamento estatal e o gerenciamento do mercado. O que aparecia no projeto da pesquisa como hipótese, é dado aqui como fato. Essa transferência não é absoluta nem convencional em termos formais. Ela se assemelha mais a uma situação em que o Estado parece figurar como o meio burocrático e legitimador das políticas comandadas pelo empresariado na educação. Mas, considerando o avanço das políticas de neoliberalização da escola pública capitaneadas pelo empresariado via organizações internacionais e entidades que atuam em âmbito nacional, como as fundações empresariais, se trata se uma situação de controle do mercado sobre a educação. O segundo nível em termos expositivos de análise da nossa tese, é o da transformação da escola em objeto de acumulação do capital. Em suma, ao nosso ver, em termos radicais, isto é, em termos essenciais, em primeiro lugar, é preciso colocar em evidência o problema axiológico do controle estatal sobre a escola pública (hoje camuflado pelo problema do controle mercadológico), e em segundo lugar, o problema da transformação da escola em objeto de acumulação do capital.

No geral, a primeira parte da tese procura discutir o problema do Estado, sua gênese abstrata, sua relação com o capital e com a educação. A segunda parte, para além da questão da reprodução, o problema da conversão da escola em objeto de acumulação do capital. No segundo caso optamos por limitar o campo da investigação ao Estado neoliberal brasileiro, que figura sob o título de Reforma gerencial do Estado e a nova modalidade de privatização que transforma a escola em objeto de acumulação do capital. Nos situamos basicamente na análise desta reforma iniciada em meados da década de 1990, e seus desdobramentos no sentido de conformar a gestão empresarial do Estado criando as bases para a transformação da escola em objeto de valorização do capital via Parcerias Público-Privadas (PPPs), modalidade específica de privatização dos serviços públicos estatais, o que pressupõe como pano de fundo a ideologia do empreendedorismo sobre a educação. Esse recorte temporal não deixará de lado verificações da permanência e da administração de medidas neoliberais dos governos imediatamente anteriores ao momento de maior conformação da força do empresariado nas políticas educacionais durante os governos de exceção de Temer e Bolsonaro, ao passo que também será analisada a continuidade da influência do empresariado neste terceiro mandato de Lula na presidência da república. O Ministério da educação (MEC) já figura como uma gestão largamente povoada por representantes de fundações empresariais com forte influência na definição (e até inoperância e “falta” de plano) das políticas educacionais. Essa falta de plano e

inoperância parece ser na verdade uma estratégia de manutenção das políticas neoliberais comandadas a partir de dentro do MEC pelo empresariado, o que se expressa na composição do órgão e na manutenção da reforma do ensino médio - implantada no governo Temer.

## 1.2 Metodologia e estrutura do texto

O nosso ponto de partida com relação ao método de análise é uma concepção de realidade entendida como o que não se revela diretamente aos sentidos, mas que não pode ser substancialmente compreendida pelos diferentes modelos explicativos que se reúnem no termo metafísica, cujas especulações possuem caráter linear, a-histórico, lógico e harmônico em face do entendimento dos fenômenos sociais. Conforme Frigotto (1999, p. 74), esta visão de mundo metafísica é classificada como tal por “Vieira Pinto”, “Mao Tse-Tung” e “Lenin”, os quais contrapõem a esta abordagem a dialética materialista ou materialismo histórico, ou materialismo histórico-dialético. Para nós, a realidade social mesmo se mostra, indireta e confusamente através dos fenômenos decorrentes das relações de produção da vida material, não como realidade que determina mecanicamente os sistemas de leis e a organização do poder, ou a diversidade de micro relações sociais, políticas e culturais, mas como realidade historicamente produzida pelo gênero humano nas relações de produção, como realidade histórica, transitória, porque produção humana.

Quando olhamos pra realidade escolar, isto é, quando olhamos para os fenômenos da educação, podemos perceber aspectos de linearidade e de aparente harmonia, parecendo uma lógica com dinamismo necessário, inevitável e inquestionável. Mas numa vista mais desconfiada, partindo de uma visão de mundo mais crítica, logo se revelam aspectos contraditórios, interesses que entram em conflito com os pressupostos da educação pública e democrática, que ameaçam o caráter de instituição democrática da escola. Em face desta desconfiança crítica é que optamos pelo materialismo histórico-dialético, cuja origem se encontra em Marx (2011) a partir da superação da perspectiva dialética idealista hegeliana)<sup>1</sup>. Em síntese, Marx define o método dialético enquanto método de ascender do abstrato ao concreto, processo entendido como “o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como concreto mental”, pensado (Marx, 2011, p. 54-56). Ao contrário da inversão *idealista* da relação sujeito objeto de Hegel, Marx tem esse processo de se passar do abstrato ao

---

<sup>1</sup> Nos manuscritos econômico-filosóficos de 1857-1858, Marx (2011, p. 54) explica que “Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si, e movimenta-se a partir de si mesmo [...]”.

concreto como procedimento de análise do concreto, não como procedimento do próprio pensamento na produção do concreto. Este processo ou modo de proceder do pensamento não “é o processo de gênese do próprio concreto”, como pensava conforme Marx (*ibid*, p. 55).

Desse modo, ao primeiro olhar sobre o fenômeno da educação e da escola no Brasil, percebemos, ainda que de modo fragmentado, alguns fenômenos contraditórios, como o conflito entre uma educação pública estatal e o ideal da democratização da escola, seja em sentido liberal democrático, seja em sentido de democratização efetiva no interesse da classe trabalhadora; e o conflito entre os interesses da lógica do mercado e do que se chama de interesse social, no que o mercado tenta retirar do Estado as últimas barreiras regulatórias funcionais, resultantes da disputa entre capital e trabalho que se encontram sob a prolongada e agora radical hegemonia do neoliberalismo. O emprego do método histórico-dialético, tornou possível perceber as *derivações* fundamentais destes dois fenômenos contraditórios que envolvem a educação, o Estado e o mercado sob a forma neoliberal mais radical: a primeira é que não parece ser o Estado, mas o mercado que passa a exercer maior controle sobre a educação, o que se faz por meio de reformas empresariais, para convertê-la à lógica do mercado; a segunda derivação, decorrente da anterior, é a conversão da educação e da escola em objeto de acumulação do capital, o que se soma ao seu caráter ideológico-reprodutivo. No mundo da pseudoconcreticidade, a escola estaria se ajustando a uma concepção de gestão e de formação mais eficiente e inovadora ao absorver categorias da ideologia do mundo empresarial. No mundo da crítica, *a priori*, ela estaria apenas atualizando o seu caráter reprodutivo no sentido de formação da mão de obra e de conformação da visão de mundo neoliberal. Isso é real, mas a escola passa a ser espaço de acumulação, de vendabilidade. Subsequentemente, a escola não é mais uma instituição de cultura em sentido gramsciano, não só porque há muito tempo rompeu com a tradição humanista clássica, mas porque tem deteriorado os conteúdos formadores de uma certa consciência moral e intelectual em torno da cultura e do conhecimento historicamente produzidos pela humanidade.

Entre os determinantes destes fenômenos, onde se encontram as contradições primeiras, fundamentais, no caso brasileiro, embora com reflexos do que ocorre em escala internacional, estão os mecanismos que tornaram possível estas mutações na educação e na escola pública brasileira estão 1) a reforma gerencial do Estado em função do capital; 2) as Parcerias Público-Privadas (PPPs) daí decorrentes; e 3) a atuação de fundações empresariais que emergem com virulência desde os anos de 1990 sob o governo FHC e se aprofundam sob o meio mandato de Michel Temer e o governo subsequente de caráter ultra neoliberal. Claro que neste percurso os governos petistas de conciliação optaram por manter e até aprofundar as

políticas neoliberais de enfraquecimento do Estado para as políticas sociais, desregulamentando o mercado, favorecendo, no caso da educação, aos interesses privados - fenômeno que apresenta ainda aspectos ideológicos determinantes no processo de desfiguração da gestão da escola pública, na formação da consciência favorável e operacional a este fim.

Aparecem aqui categorias como: propriedade privada (a posse sobre os meios de produção surgida pela expropriação dos meios de trabalho e a apropriação dos produtos do trabalho, do que se tem relações de exploração e instalação do conflito de classes como contradição insuperável no interior de sociedades constituídas pelo regime da propriedade); totalidade (unidade da diversidade do real); contradição (movimento dado pela unidade de contrários que constitui a totalidade); mediação (relação entre os fenômenos, sujeitos e instituições, sujeitos e o modo de produzir que não podem se dá senão de modo não-direto); ideologia (como sistemas de pensamento, no caso da racionalidade burguesa, ou das relações do capital, mistificação da realidade); hegemonia, categoria gramsciana que compreende o domínio sobre a moral, a cultura, a economia e a política, hegemonia que envolve a capacidade de direção, mais que capacidade de obrigar, hegemonia como dominação que se dá pelo consenso, que pressupõe desdobramentos categorias como estado político e sociedade civil, sociedade civil e hegemonia e aparelhos privados de hegemonia (Acanda, 2006), que aparecem de forma diluída ao longo do texto, e por fim, a categoria práxis. Esta última porque se trata de um fenômeno que se compreende à luz de uma teoria radical e que se completa com necessidade da mudança social, como desenvolvimento histórico no interior das relações de produção, aponta para análise crítica da realidade educacional e para as possibilidades de uma democratização efetiva substancial da educação e da escola pública, como educação e escola efetivamente democráticas. A práxis não como atividade que se antecipa e se encontra separada da realidade para agir sobre ela, mas como atividade humana de transformação da realidade social que impõe condições determinadas, independente da vontade dos sujeitos, embora sendo realidades históricas (Vázquez, 2007; Sousa Jr., 2021).

Os procedimentos da pesquisa em curso, em conformidade com a realidade e com o método de análise supra referido, considerando o limite temporal, indicam a abordagem de caráter mais *qualitativa*, sendo os aspectos quantitativos entendidos como elementos de passagem à mudanças qualitativas da realidade, em sentido dialético. Compreendendo, deste modo, a análise *bibliográfica* e *empírica* não experimental quando também incorpora informações mais diretas do fenômeno da educação e da escola, sendo neste caso dos elementos mais sensíveis ou imediatos, o uso de documentação na medida que olha para documentos oficiais e em sua maior parte documentos ou fontes de entidades empresariais, especialmente

da Fundação Lemann. Com essa abordagem toda é que optamos por uma *exposição* também amparada no método histórico-dialético, daí que aparece no texto aspectos lógico-dedutivos quando se exige descrição do fenômeno tal como ele se apresenta, para em seguida revelar pela análise abstrata os elementos de concreticidade (Kosik, 1976), as contradições internas dos fenômenos e as mediações com a dimensão da totalidade social, o sistema do capital.

O texto se encontra estruturado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Estado, política e educação”, de conteúdo mais extenso, descrevemos o aparecimento do Estado moderno, sua natureza e contradições, partindo dos contratualistas, passando pela concepção idealista hegeliana à crítica histórico-dialética de Marx e Engels, seguindo para a sua função econômica, a relação capital, trabalho e Estado. Analisamos ainda outros aspectos, de caráter mais determinado, qual seja o Estado sombreado sob a poderosa ilusão da forma política neoliberal, onde fazemos uma crítica em se concentrar no problema do neoliberalismo quando se esquece da natureza contraditória do Estado na sua relação com o capital, do que se tem que o problema não é do tipo de Estado, mas a sua essência enquanto esfera política a serviço do capital; a financeirização da economia sob a colaboração do Estado; Abordamos uma questão do campo da práxis, que figura como as contradições em torno do sujeito da mudança social, do Estado e da democratização da sociedade e da educação; e encerramos com três subtítulos abordando a relação entre educação, propriedade privada e Estado, com elementos de história da educação, das comunidades primitivas à era pré-moderna, a escola moderna sob o interesse do Estado, e uma análise da questão da hegemonia e a luta contra-hegemônica no interior da escola pública.

No segundo capítulo, “A contradição entre democratização da escola pública e manutenção do Estado”, abordamos a imposição de limites aos progressos democráticos da educação pública impostos pelo Estado, apresentamos uma análise da crise da escola liberal democrática, compreendendo-a como uma crise permanente e insuperável. Dessa exposição dos dois primeiros capítulos, podemos concluir que a democratização da sociedade e da escola pública em termos substanciais, em favor da classe trabalhadora, não pode se efetivar sob a manutenção do Estado burguês.

No terceiro capítulo, “As mutações da escola pública sob o interesse do capital”, realizamos uma primeira aproximação aos elementos da tese propriamente dita, passando pela discussão comum da escola como instrumento de socialização para o trabalho - mecanismo de qualificação, conformação e consentimento, meio de lidar com os conflitos de desigualdade social, procurando acrescentar como elemento novo, a desfiguração da escola enquanto instituição de ensino da cultura sistematizada em favor do interesse imediato do empresariado,

muito mais para a conformação social, ao lado da antiga função atrelada à formação dos atributos da força de trabalho no mundo produtivo. A tese é a de que a escola, ao lado das políticas de emprego, seria um meio pacífico do capital e dos governos para lidar com a contenção dos conflitos sociais gerados pela desigualdade social, com o interesse de manter o regime de acumulação burguês, mantendo a contradição de ser uma instituição que se integra aos mecanismos de produção e reprodução da desigualdade, ao passo que integra, mesmo que parcialmente, mas como fenômeno massivo, grande parte das massas nas relações de trabalho – um fenômeno de desfiguração, ou de reconfiguração em que a escola lida com o conhecimento, mas este cada vez mais fragmentado e destituído de cultura geral de fundamentos científicos. O segundo aspecto da mutação da escola pública é o problema da transferência do controle estatal da escola pública para a gerência do mercado. Observamos que na sociedade burguesa, a escola, como espaço de disputa hegemônica, é mantida sob controle estatal para corresponder à manutenção do controle sobre o conhecimento sistematizado servindo às determinações do sistema social do capital. As escolas modernas nascem com essa determinação. Mas a crença na possibilidade de se instituir uma escola transformadora sem, contudo, abordar com profundidade a questão da gerência estatal, é uma contradição a ser enfrentada. Não bastasse esse problema, como pretendemos demonstrar, sob a perspectiva neoliberal, o empresariado exige maior controle sobre a educação escolar não só para a formação da mão de obra e para a conformação social em termos ideológicos e de aceitabilidade das condições materiais dentro e fora do trabalho, mas também para a transformação da escola em objeto de acumulação do capital, terceira mutação da escola pública entre a gerência do Estado e a gerência do mercado. Finalizamos o capítulo analisando o paradigma da educação neoliberal e sua experimentação nos Estados Unidos, como a escola norteamericana foi sendo convertida em objeto de acumulação do capital, sofrendo a desfiguração como instituição pública e passando a um processo gradativo de privatização, servindo de modelo para o mundo, especialmente a imposição dos testes padronizados, a responsabilização e penalização das escolas; uma à crítica do significado político e ideológico do neoliberalismo na educação; e uma análise do ajuste neoliberal da educação brasileira, procurando identificar os principais determinantes da desarticulação da escola pública, do governo Temer ao governo Bolsonaro, situando tanto aspectos precedentes, quanto aspectos imediatamente posteriores a este período político, em que os governos petistas não enfrentaram o problema das reformas neoliberais na educação.

O quarto e último capítulo, intitulado “O empresariamento da educação: como as fundações empresariais estão configurando a educação e a escola enquanto objeto de

acumulação direta do capital”, procura a máxima aproximação ao objeto de estudo, ao problema do controle sobre a educação entre o estado e o mercado, e à sua contígua conversão em objeto de acumulação do capital. Analisamos a reforma gerencial do Estado e a nova modalidade de privatização que transforma a escola em objeto de acumulação do capital; as Parcerias Público-Privadas (PPPs) como meio de privatização da educação pública que converte as escolas em objeto de valorização do capital; o empreendedorismo para as massas nas escolas e como espírito que orienta a transformação das escolas em objeto de valorização do capital; e por fim, como a Fundação Lemann, enquanto fundação privada, exerce maior influência no controle da educação pública nacional, tendo adicionalmente a argumentação de que duas de suas organizações, a MegaEdu e o Centro Lemann como sendo o centro de influência sobre a educação brasileira, uma espécie de preparação para se colocarem como agências privadas que poderão num futuro próximo exercer papel importante na privatização das escolas públicas. Esta seção final é fechada procurando situar empiricamente o chamado mercado aberto de educação, extratos da acumulação no setor educacional brasileiro.

Em termos conclusivos, se o problema das reformas neoliberais deve ser enfrentado, esse enfrentamento não pode passar sem superar a ilusão de que o neoliberalismo seja a luta final para os que defendem a educação pública e gratuita brasileira, sem superar a ilusão de que a crise da escola será resolvida por meio de reformas sucessivas dos sistemas de ensino, que se mostram permanentemente sabotadas pelo controle estatal conservador e reacionário. Se a sociedade não pode ser democratizada sem superar o Estado burguês (o que inclui o conflito entre capital e trabalho), tampouco pode a escola ser substancialmente democratizada. Contudo, o neoliberalismo e a conversão da escola em objeto de acumulação do capital, que é um elemento novo na crítica/análise da democratização da escola pública para além do caráter reprodutivo ideológico, devem ser confrontados enérgica e sabiamente mirando no horizonte da democratização efetiva da sociedade, da superação da lógica do capital e do seu poder político, o Estado moderno.

## 2. ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

### 2.1 O Estado, sua natureza e contradições: dos contratualistas à crítica de Marx e Engels

Todo Estado é uma ditadura, e toda ditadura pressupõe não só o poder de uma classe, mas um sistema de alianças e de mediação (Gramsci).

O Estado é compreendido aqui como categoria histórica, não como produto do pensamento, não como uma concepção racionalmente estruturada a partir de um imperativo lógico-conceitual moral e ético como aparece na origem e evolução da sua forma conceitual moderna. Quando Hobbes (2003) prefigura sua noção moderna de Estado, seguindo a sua composição racional do *Leviatã*, que poria ordem no mundo ao estabelecer a transferência contratual da liberdade sem limites dos indivíduos para o poder de um soberano, não se pode questionar, à primeira vista, de que se trata de uma criação do Estado por meio da razão. Uma construção abstrata de um objeto poderosamente capaz de ordenar a vida social e estabelecer uma relação jurídica de servidão sem conflitos na qual os indivíduos, como por meio de um contrato, legitimam o então criado poder absoluto do soberano. Ocorre, no caso, uma manifestação do pensamento. Não uma prática sobre a realidade, mas uma prefiguração sem efeito imediato.

A ideia de contrato social para inaugurar o Estado e suas instituições com as subsequentes relações jurídicas e políticas criou, por assim dizer, o Estado em termos conceituais enquanto concepção a ser realizada. Restava, por esta ordem, e por fora da retórica de Hobbes, estabelecer a luta real pela configuração concreta do Estado destruindo pela força o caráter difuso do poder dos senhores feudais. Por meio de uma disposição individual entre uns e outros sujeitos - por fora o soberano que seria constituído só após o estabelecimento do contrato, para uma escolha pela universalidade e pela passividade do artifício do contrato - o Estado surgiria para cumprir as funções de regulador da vida social, estabelecendo a lei e a ordem no caótico estado de natureza. Esse estado de natureza hobbesiano implica numa condição de guerra de todos contra todos, em que cada um governa-se por sua própria razão e, posto que, desconfiado das vontades e liberdades dos outros e dos riscos à sua própria segurança, porque o desejo do outro pode ameaçar seu poder, sua riqueza e honra, faz uso do direito natural que o dá como naturalmente igual, de se defender, de querer suas próprias coisas e até a morte dos outros para este fim, ao passo que o outro pode desejar o mesmo. Como numa imagem num espelho desviado para o outro, a vontade e a liberdade de um, é igual à vontade e

à liberdade do outro. Para Hobbes, a superação desse estado de natureza, de desconfiança, de insegurança e de guerra, pressupõe a razão:

Conseqüentemente, é um preceito ou regra geral da razão: Que todo homem deve se esforçar pela paz, na medida em que tenha esperança de a conseguir, e caso não a consiga pode procurar e usar todas as ajudas e vantagens da guerra. A primeira parte desta regra encerra a primeira e fundamental lei de natureza, isto é, procurar a paz, e segui-la. A segunda encerra a sùmula do direito de natureza, isto é, por todos os meios que pudermos, defendermo-nos a nós mesmos. (Hobbes, 2003, p. 113, *sic*).

Imediatamente, empiricamente, o Estado aparece como produto da disposição humana à racionalização da vida. Essa noção hobbesiana precisava justificar a razão dos conflitos para cuja solução o Estado seria fundado. Hobbes encontra uma categoria explicativa subjetiva para os conflitos próprios de um estado de natureza, a ideia de “natureza humana” (*ibid*, p. 108): “Na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória”. Aqui, tanto os conflitos que pairam sobre a terra se explicam em atributos subjetivos do ser humano, como a solução para eles se encontra numa racionalidade maior: a ideia de soberano, de Estado (*civitas*). Os conflitos e a sua solução partem da cabeça dos homens. Os conflitos, ao contrário do que pensará depois Rousseau, são para Hobbes frutos de sentimentos e de valores morais, não são decorrentes das desigualdades originadas na propriedade privada. Conseqüentemente, a supressão dos conflitos deve aparecer como um fato da consciência que deseja a paz e a segurança, um produto da razão no sentido de que é uma necessidade em face do caos de liberdade e da constatação de que só há um caminho para se constituir a sociedade, como sugere Hobbes (*ibid*, p. 147/148):

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de os defender das invasões dos estrangeiros e dos danos uns dos outros, [...] é conferir toda a sua força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possa reduzir todas as suas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade [...] Autorizo e transfiro o meu direito de me governar a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires para ele o teu direito, autorizando de uma maneira semelhante todas as suas ações. Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa chama-se REPÚBLICA, em latim CIVITAS. É esta a geração daquele grande LEVIATÃ, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus imortal, a nossa paz e defesa. Pois, graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo na república, é-lhe conferido o uso de tamanho poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos eles, no sentido da paz no seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste a essência da república, a qual pode ser assim definida: uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída

por todos como autora, de modo que ela pode usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comuns. Àquele que é portador dessa pessoa chama-se SOBERANO, e dele se diz que possui poder soberano. Todos os demais são SÚDITOS. (*sic*)

Esse caminho explicativo para o surgimento e a forma racional do Estado se encontra, desde já, feito para uma elaboração filosófica mais abstrata. É quando a razão fundamenta o Estado como o produto mais puro e mais elaborado do espírito humano, o encontro dessa concepção contratualista com a concepção filosófica apurada de Hegel (Cf. Brandão, 2000-b). Todo o ato prescritivo de criação do Estado pela razão, tal como descrito acima representa, em Hegel, o ato derivado do espírito, isto é, ato de criação do Estado por meio do pensamento, ato da vontade que reside na cabeça dos homens. Paradoxalmente, essa vontade, advinda da necessidade, reside na cabeça dos homens de carne e osso, é a vontade em face de conflitos sociais, de desordem e de desigualdade, como se tem na concepção de outro contratualista, Rousseau (2021). Numa palavra, essa vontade reside na sociedade civil. O problema está em que isso representa a criação do Estado pela sociedade civil, esta que não aparecia claramente para os contratualistas, uma vez que compreendiam que o Estado é que instituiria a sociedade civil, ou que ela não pode existir antes do Estado, não como um todo de sujeitos de direito e de justiça fundada desde o contrato, mas como um corpo de súditos, forma jurídica da servidão moderna. Conforme Brandão (2000-b, p. 105) “Do ponto de vista teórico, o Hegel da *Filosofia do direito* é o primeiro – e não Marx – a fixar o conceito de *sociedade civil* como algo distinto e separado do *Estado político*”. Separado pela distinção, mas não por razão concreta. Ora, os contratualistas davam o Estado e a sociedade civil como duas coisas separadas e distintas, o primeiro sendo o centro da ordem, o segundo o objeto sobre o qual incide o poder estatal. Uma contradição que não é percebida pelo contratualista referido, uma unidade contraditória entre poder e servidão cuja solução está mais para os contratualistas posteriores, e finalmente na síntese marxiana, como veremos adiante. O que Hegel então fez foi separar do homem<sup>2</sup>, nas relações sociais, o seu espírito, o pensamento, a vontade, esta que desde já se constitui como sujeito que objetiva o Estado.

---

<sup>2</sup> Esse termo designa em todo o texto o sentido de ser genérico, o mesmo que ser humano, remontando à generalidade do humano em sentido ontológico, ser social que emerge a partir da relação com a natureza, mediada pelo trabalho como atividade consciente dos indivíduos. No nosso entendimento, não é do termo “homem”, como identidade masculina, que deriva a expressão ser genérico, mas o contrário, na relação de determinação, são as relações materiais de produção da subsistência e nas subsequentes relações sócio-culturais, que produzem a identidade do ser sob diferentes particularidades, do homem e da mulher. De qualquer modo, em todo o texto, com exceção das citações diretas de outros autores e da expressão homem-coisa, ou “Deus deu ao homem” – expressão religiosa, passamos a empregar expressões como “humano”, “ser humano”, “sujeito humano”, “atividade genérica humana”.

535 – O Estado é a substância ética *consciente de si*, a reunião do princípio da família e da sociedade civil; a mesma unidade que existe na família como sentimento do amor, é a essência do Estado; a qual porém, mediante o segundo princípio da vontade que sabe e é ativo por si, recebe também a *forma* da universalidade *sabida*. Esta, como as suas determinações e que se desdobram no saber, tem por conteúdo e escopo absoluto a subjetividade que conhece, isto é, quer para si esta racionalidade.

536 – O Estado é 1) primeiramente a sua formação interna, como desenvolvimento que se refere a si mesmo - *o direito interno dos Estados ou a Constituição*. É depois 2) o indivíduo particular e, por conseguinte em relação com outros indivíduos particulares – o que dá lugar ao *direito externo dos Estados*. Mas 3) estes espíritos particulares são apenas **momentos do desenvolvimento da ideia universal do espírito** na sua realidade; e esta é a *história do mundo*, ou a história universal. (Hegel, *apud* Brandão, 2000-b, p. 122/123).

Na esfera do poder legislativo, para Hegel, o poder expressa a autoridade monárquica pelo seu atributo de soberano, de chefe supremo, e ao mesmo tempo a autoridade do poder governamental, o que pressupõe aqui a concepção monárquico-parlamentarista hegeliana. Qual o sentido desse entendimento, quer dizer, qual a verdadeira intenção de Hegel (1997) com essa especulação pretensamente democrática, como disparadas nas sentenças abaixo?

300 - No poder legislativo como totalidade, o que primeiro se faz sentir é a ação dos dois outros momentos: do elemento monárquico, pois a ele pertence a decisão suprema; do poder governamental, pois é ele que delibera graças ao conhecimento concreto que possui e à sua visão do conjunto e dos aspectos particulares, com os seus princípios reais bem estabelecidos e a sua informação daquilo de que os poderes públicos carecem. Por outro lado, intervém, enfim, o elemento das assembleias de ordens.

301 - A missão que cabe ao elemento das assembleias de ordem é trazer até a existência o interesse geral, não apenas em si mas também para si, quer dizer, de fazer que exista o elemento de liberdade subjetiva formal, a consciência pública como universalidade empírica das opiniões e pensamentos da massa. (*sic*). (Hegel, 1997, p. 275)

Hegel procura legitimar o exercício do poder, as decisões do Estado, no caso de se passá-las às esferas das assembleias a um conjunto de altos funcionários que “têm necessariamente um entendimento mais profundo e vasto da natureza das disposições e exigências do Estado” (*ibid*, § 301, nota subsequente, p. 276), entendimento e razão que o povo não os tem. Isso é certo, mas desprezando-se o fato de que o Estado não possui e nem pode ter, pela sua natureza, uma relação pedagógica, uma difusão horizontal dos conhecimentos sobre a sua burocracia e sobre as matérias de que trata. Veja-se a própria Economia Política e o Direito, dois campos do conhecimento, de fora para dentro da esfera do Estado, como matéria interpretativa das ações do Estado na economia, na vida social e jurídica, e, de dentro para fora,

do Estado como políticas econômicas e sociais e seus respectivos fundamentos jurídicos, enquanto campos especializados e distantes do entendimento comum. Também não se pode esperar que o povo receba do Estado uma educação para se por como povo livre e consciente, deixando de ser simples massa, povo em sentido vulgar, para ser povo com atitude racional e atribuído de competências para se apresentar como soberano, como autoridade do poder, no caso de uma República com soberania popular. Isso seria deslocar a sociedade civil para o seu lugar efetivo, uma vez que foi esta que criou o Estado nas relações materiais de produção da subsistência. Criou o Estado como criou a forma mais elaborada dos alimentos, ou o próprio fogo, a justiça e o direito anteriores ao Estado.

Voltando ao contratualista supra, a despeito de toda a “ingenuidade” em torno das razões dos conflitos sociais e da pretensão de se constituir uma entidade universalista que governaria de modo absoluto sobre os indivíduos, Hobbes concebia de uma vez só, como operação da razão, um fato de criação que gera ao mesmo tempo o Estado e a sociedade civil, sendo esta uma derivação daquele, portanto, a sociedade civil, com toda a diversidade de grupos e conflitos que têm uma existência anterior ao Estado, só parece ganhar estatuto de sociedade civil quando se funda o Estado, como se a sociedade civil só pudesse ser após a criação do Estado. Fica claro, doravante, que Hobbes não está criando uma epistemologia da razão na relação sujeito e objeto, como o fez Hegel. Para Hobbes a sociedade civil não pode existir antes do Estado, o que se tem antes do Estado é o estado de natureza, que para ele é o mesmo que estado de guerra. Nos fraseados de Hobbes, o Estado é condição para a existência da própria sociedade. Ribeiro, ao apresentar a concepção hobbesiana da relação entre Estado e sociedade civil, destaca a assertiva de Hobbes sobre o entendimento deste acerca da relação de determinação: “não existe primeiro a *sociedade*, e depois o *poder* (‘o Estado’)” (RIBEIRO, 2000, p. 63).

Ao conceber o Estado, isto é, ao criá-lo no plano do pensamento, Hobbes também estabelece sua finalidade fundamental: garantir a paz e a segurança eliminando o direito natural e também a própria *liberdade de propriedade*. Diferentemente do que ocorre na modernidade, a propriedade feudal implicava por si grandes limites impostos por costumes e obrigações. O senhor das terras não podia usá-las como bem entendesse, não podia retirar os servos a elas ligados, do mesmo modo que estes não podiam deixá-las. Isso contrariava a burguesia e o uso econômico livre da terra. Essa condição era fonte de conflitos. O preceito da insegurança dada pelo estado de natureza também se aplica à ideia de insegurança causada pela livre propriedade. Se Hobbes não queria a proibição da propriedade privada em absoluto, também não desejava a autonomia requerida pela burguesia nem quanto ao uso, nem quanto à concentração.

A distribuição dos materiais dessa nutrição é a constituição do *meu*, do *teu*, do *seu*. Isto é, numa palavra, da *propriedade*. E em todas as espécies de Estado é da competência do poder do soberano. Porque onde não há Estado, conforme já se mostrou, há uma guerra perpétua de cada homem contra seu vizinho, na qual portanto cada coisa é de quem a apanha e conserva pela força, o que não é *propriedade* nem *comunidade*, mas *incerteza* [...]. Nesta distribuição, a primeira lei diz respeito à distribuição da própria terra, da qual o soberano atribuiu a todos os homens uma porção, conforme o que ele, e não conforme o que qualquer súdito, ou qualquer número deles, considerar compatível com a equidade e com o bem comum. (Hobbes, *apud* Ribeiro, *in*: Weffort, 2000-a, p. 73).

Recorrendo a outro contratualista, propriamente liberal, abrimos um longo e reluzente parêntese para Locke, na história da filosófica política imediatamente posterior a Hobbes. Em Locke (Cf. Mello *in*: Weffort, 2000-a) localizaremos a elaboração eloquente e decisiva da concepção moderna do Estado burguês. A compreensão sobre a origem do Estado (poder político), para Locke passa pela compreensão da situação em que os indivíduos se encontram na natureza, o que o leva a ter como ponto de partida a distinção entre estado de natureza e estado de guerra, visto equivocadamente por predecessores como Hobbes. Para este, o próprio estado de natureza é um estado de guerra, ao passo que em Locke, o estado de guerra é imediatamente posterior ao estado de natureza. Na concepção de Locke, o estado de natureza é o estado de perfeita liberdade dada pela natureza, nos limites da natureza, sendo um estado de liberdade e de igualdade governado pela razão como lei natural que “ensina a todos os homens que apenas a consultam que, sendo todos iguais e independentes, nenhum deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas *posses*” (Locke, *apud* Mello *in* Weffort, 2000-a, p. 91). A razão é o princípio regulador da liberdade no estado de natureza, mas a liberdade e a razão como leis da natureza seriam fracassadas na ausência de uma autoridade entre os indivíduos, separada deles, com poder de efetivá-las a fim de “preservar o inocente e restringir os infratores” (*ibid*, p, 92). A distinção entre estado de natureza e estado de guerra é dada por Locke do seguinte modo:

Quando os homens vivem juntos conforme a razão, sem um superior comum na terra que possua autoridade para julgar entre eles, verifica-se propriamente o estado de natureza. Todavia, a força, ou o desígnio declarado de força contra a pessoa de outrem, quando não existe qualquer superior comum sobre a Terra a quem apelar, constitui o estado de guerra [...]. A falta de um juiz comum com autoridade coloca todos os homens em um estado de natureza; a *força* sem o direito sobre a pessoa de um homem provoca um estado de guerra não só quando há como quando não há um juiz comum. (*ibid*, p. 93).

O critério definidor entre o um estado e outro não é só o da existência ou não de uma autoridade comum sobre os indivíduos a quem recorrer nos conflitos, mas a imposição da

força de um indivíduo sobre o outro quando aquele não tem o *direito (posse)* sobre este. A autoridade da razão é quebrada quando um indivíduo se lança, em sua causa própria, contra o interesse do outro. Sem autoridade da razão e sem um juiz comum exterior ao indivíduo em face de um impor pela força a sua vontade contra o outro, inicia-se o estado de guerra.

À primeira vista parece que o problema da liberdade e da segurança é tratado em função do interesse de todos, partindo-se das relações em que cada indivíduo se depara diante do outro como quem está diante da iminência do conflito, que se concretiza tão logo um atravesse a liberdade do outro. Mas logo dissipada toda a argumentação em torno da necessidade e origem do Estado, aparece a razão dos contratualistas. O primeiro (Hobbes) pressupondo a “submissão” ao monarca absoluto (contrato de submissão), o segundo (Locke) o “consentimento” para instaurar o Estado (contrato de consentimento). O problema da propriedade é tratado pelo primeiro como resolvido pela intervenção do soberano. Ela que é dada e regulada por este, sendo, portanto, o pressuposto das barreiras impostas pelo Estado mercantilista que logo ameaça a liberdade de comércio e impõe limites ao uso da propriedade da terra. Neste sentido é que Hobbes era tido e havido como o pensador maldito, malquisto pela burguesia. Ora, o capitalismo se implanta nos campos com a violenta expulsão dos camponeses da terra em que estes são entregues a um novo regime de expropriação, o da propriedade privada sobre os meios de produção no regime de manufaturas, de exploração capitalista da terra e de imposição do trabalho assalariado. O camponês, ou melhor, as famílias de camponeses, que não eram os possuidores, mas apenas os usuários de uma porção da terra, não são amparados pela concepção de liberdade de propriedade, não havendo, portanto, a quem recorrer, mesmo quando instaurada a sociedade política que teria o poder de preservar a propriedade. Isso casa perfeitamente com a abordagem lockeana. O trabalhador só é possuidor do seu próprio trabalho como posse natural. O proprietário da terra, que usou seu trabalho para acumular os objetos de sua propriedade, como a terra, sendo isso dado como natural na impressão de Locke, por este modo, aparece mesmo como o sujeito protegido pelo poder político. A expropriação dos produtos do trabalho aparece devidamente justificada por Locke quando ele, reconhecendo o valor trabalho nos produtos úteis, antecipando o liberalismo clássico de Smith e Ricardo, sustenta que o excedente ultrapassa a parte que cabe ao trabalhador (proprietário do trabalho) e passa a pertencer a terceiros, neste caso, ao contratador capitalista, dito indiretamente por Locke. Esta é a justificativa para a apropriação do excedente, como expropriação dos frutos do trabalho, que em Marx<sup>3</sup> aparece como mais-valia (valor excedente) correspondente às horas de

---

<sup>3</sup> No processo de trabalho e processo de produzir mais-valia (Marx, 2011).

trabalho não pagas, a fonte da reprodução material do capital. Neste caso, o trabalhador aparece na sociedade civil de Locke, sob o poder político, isto é, sob o poder estatal, como proprietário do seu próprio trabalho, mas no regime de produção de excedente, o trabalho só é parcialmente pertencente ao trabalhador, sendo que a produção excedente não pertence a ele, mas ao contratante, equivalendo a dizer que se o regime é de acumulação privada do excedente, emerge junto com a sociedade política de Locke tanto o trabalhador livre, por assim dizer, para consentir sua própria exploração, como o proprietário dos meios de produção do excedente. Isso não é para Locke uma situação de conflito de classes, mas um fato natural da propriedade. O homem, ou sujeito humano, é proprietário de seu próprio trabalho e de sua própria pessoa no estado de natureza, mas Locke não viveu para ver com Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, que o trabalhador só pertence a si mesmo quando fora do trabalho (Marx, 2010).

Ignorando esta desigualdade entre proprietário dos meios de produção e os não proprietários, sustentando a igualdade que tem como critério a propriedade que pressupõe a liberdade, Locke sugere o regime democrático de submissão da minoria sob a decisão da maioria. Instalada sob o consentimento, a sociedade política, como se todos os homens pairassem sob uma efetiva situação de igualdade real perante a “natureza”, “O objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidades, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade” (Locke, *apud* Mello *in* Weffort, 2000, p. 99).

Agora que sabemos quem de fato é proprietário, o que não era dado como contradição, mas como desigualdade natural, fica evidente a quem serve o estado político, isto é, a quem serve o Estado. Este, figura na sua efetividade, isto é, na sua corporeidade e alma, o desdobramento das relações de produção sob o fato da exploração e da expropriação que configuram materialmente o regime de propriedade, da propriedade privada dos meios de produção que começa pelo regime de propriedade da terra. Não é possível, apesar das sutilezas no discurso de Locke, esconder eficientemente que toda a liberdade, inclusive a de contestar os governos opressores, encontra seu fundamento no regime da propriedade privada. O que se tinha na sociedade em transição do *ancien régime* para o regime liberal burguês, já no tempo de Locke, era muito claramente um regime de desigualdade, cuja razão estava na propriedade privada, fato visto e denunciado pelos utopistas como Thomas More (1979) e também por Rousseau (2021). No caso de More, nos basta para uma denúncia dramática do seu tempo, muito antes de Locke:

Em toda parte onde a propriedade for um direito individual, onde todas as coisas se decidirem pelo dinheiro, não se poderá jamais organizar nem a justiça nem a prosperidade social, a menos que denomineis justa a sociedade

em que o que há de melhor é a partilha dos piores, e que considereis perfeitamente feliz o Estado no qual a fortuna pública é a presa dum punhado de indivíduos insaciáveis de prazeres, enquanto a massa é devorada pela miséria. (More, 1979, p. 203).

Antecipando até mesmo Rousseau, como também os socialistas utópicos e Marx, More conclui que a igualdade não é possível

num Estado em que a posse é particular e absoluta; porque um se apóia em diversos títulos e direitos para atrair para si tudo o quanto possa, e a riqueza nacional, por maior que seja, acaba por cair na posse de um reduzido número de indivíduos que deixam aos outros apenas indigência e miséria. (*sic*). (*ibid*, p. 203/204).

Quase seis séculos nos separam do tempo de More, mas enquanto passei a vista nos elementos da crítica social que constitui o fundamento da sua *Utopia*, lembrei de ver a distopia da nossa época: “As 32 empresas mais rentáveis do mundo acumularam lucro ainda maior em 2020” (G1.GLOBO, 2020) em plena pandemia que acometia quase 30 milhões de pessoas ao redor do planeta, resultando em 944.826 mortes (O TEMPO, 2020), ao passo que 43,1 milhões de pessoas se encontram em situação de insuficiência alimentar, no Brasil, ainda em 2019, segundo a Organização das Nações Unidas – ONU (Sodré. L. 2020). Em relação à fome propriamente, no Brasil, se em 2020 eram 19 milhões de pessoas passando fome, em 2022 já passava 33 milhões (Oxfam, 2022). Eis um *quantum* de despossuídos devorados por esta situação distópica contemporânea. Também é assustador que mesmo reduzindo amplamente o estado de fome e miséria, essa tragédia expressa nos números acima pode ser reconstituída em menos de 4 anos, com toda a indiferença sob um governo totalmente absorvido pelo interesse dos rentistas ou dos proprietários das terras e empresas dos que constituem os grandes ricos.

Se a história fosse o movimento da razão, bastaria buscar na cabeça dos homens, como no caso em que os conflitos são tidos como fruto da imaginária natureza humana, bastaria buscar na cabeça dos homens não o que eles criaram nas relações sociais, mas no que conceberam nos mitos e na filosofia política. Retirada, contudo, toda a abstração mítica ou metafísica, o que se tem como história e todas as instituições sociais, é um processo histórico de criações humanas sob relações sociais determinadas, sob relações de produção material da subsistência, relações das quais derivam as formas de pensamento com toda a abstração mítica. Desse modo, o Estado é, como descreve acertadamente Engels, como também Marx, um produto das relações de produção que tem como base a *propriedade privada* e a Constituição como direito que estabelece a violação de uma propriedade para impor outra propriedade, a superação de uma relação social gentílica, tribal, por uma relação jurídica exterior ao conjunto

dessas tribos (povo), uma relação entre proprietários e não proprietários, entre proprietários dos meios de produção e toda a diversidade de trabalhadores (os despossuídos), dentro de uma realidade social mais complexa que a das tribos, uma realidade social amalgamada pelas relações de produção de mercadorias e de comércio. O Estado surgiu como instância reguladora da vida social em face dos conflitos gerados pela expropriação da propriedade coletiva numa fase posterior ao estágio superior da barbárie que transitava desta para a civilização (Engels, 2019). Surgiu como um ato de violência, de expropriação dos produtos do trabalho e dos meios de produção, gerando ao mesmo tempo a exploração dos produtores e a contradição fundamental que move a sociedade entre a barbárie e a emancipação humana geral: o conflito entre capital e trabalho.

Este fato se encontra bem descrito em Marx, entre outros lugares, no capítulo sobre *a acumulação primitiva do capital*:

A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde [...]. Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo. (Marx, 2017, p. 515).

A despeito dessa realidade histórica, antes de Marx, Hegel aparecia tomado pelo movimento das ideias e via todo o movimento orgânico material como realização do espírito (universal), realização do pensamento.

Para Hegel, o próprio Estado e “suas derivações” são momentos do desenvolvimento da ideia universal, do espírito. Contrariamente, na visão de Engels e de Marx, o Estado aparece não como produto da razão, mas das relações de produção e de desigualdade subsequente para as quais a constituição, isto é, o regime jurídico, não dava mais conta dos conflitos que ameaçavam a propriedade privada e o regime de concentração da riqueza e do poder. O Estado não nasce, portanto, como uma síntese acabada dos conflitos, como um universal, como espaço da soberania popular, Estado figurado sob a forma mais avançada de parlamentarismo hegeliano. Nasce como um ente criado pela sociedade civil, separado dela, estranho a ela, mas identificado com uma parte dela, a serviço desta parte, numa palavra, a serviço do interesse privado, a saber, as classes de proprietários ricos e poderosos. Não há ato

de racionalidade fundante, não há arbítrio por parte do povo, ele (o Estado) estava sendo gestado enquanto a nova constituição já destroçava as assembleias do povo na antiguidade, organizadas e empoderadas em torno das relações gentílicas ou tribais (Engels, 2019).

Rousseau, em 1755, ilustrou abstratamente o processo que deu origem a desigualdade entre os homens. Mesmo por esta via de natureza hipotética, pressuposta, ela retirou todo o véu ilusório das concepções anteriores que entendiam a propriedade privada como derivada ou de Deus ou do Estado (caso de Hobbes). Interessa aqui que Hobbes encontra no Estado a origem da propriedade, uma vez que sem este soberano todos os homens podem se apropriar de qualquer coisa pela força. Neste caso, não há propriedade nem comunidade, mas incerteza (estado de natureza, de guerra). É o soberano que distribui e regula, por lei, a posse e o uso da propriedade. O poder político, neste caso, é o princípio ordenador da sociedade, tem autoridade não só sobre os súditos, mas sobre a propriedade. Mas Hobbes foi vencido pelos acontecimentos e pelos interesses burgueses. Ele só produzia em favor destas classes a crítica das restrições à propriedade privada da terra, mas ao mesmo tempo substituía estas limitações por outras, quando concebe que as terras e os bens deveriam ser controlados pelo soberano. Como num mito de origem, Locke recorre a Deus para explicar a origem da propriedade, quando o criador dá ao homem a posse sobre a sua própria pessoa e sobre o seu trabalho. Sobe aos céus e depois desce para defender que o trabalho, por sua vez, produz todas as coisas úteis ou de valor na sociedade e cujo emprego produz o excedente que, desde já, é propriedade de quem o acumula por meio do trabalho. Resta daí o aparecimento das leis que instituem o direito de propriedade e as constituições que determinam a posse da terra. É deste modo que o poder político estabelece positivamente, como direito objetivo, natural, a propriedade privada.

Locke e Rousseau compreendem que o trabalhador é dono de sua pessoa e do seu próprio trabalho, sendo que esta atividade produz o valor de todas as coisas. A terra no sentido que é utilizada pelo camponês (mesmo que temporariamente) e os frutos do trabalho constituem propriedade na medida em que são frutos do trabalho, a terra como cultivo, os produtos como realização do trabalhador. É o trabalho que produz a propriedade privada, o trabalho como atividade genérica humana, o trabalho em sentido geral. A questão é: qual a saída apresentada pelos contratualistas para os conflitos entre os proprietários e os não-proprietários? Em Locke, o consentimento formalizado nas leis; em Rousseau, do ponto de vista jurídico, a coerência entre as relações naturais e as leis (Rousseau, 1987, p. 86).

Apesar da beleza nos argumentos idealistas ou naturalistas destes contratualistas – e a questão não é de estética, mas de objetividade da análise materialista da história – Marx percebe a propriedade como expropriação dos frutos do trabalho e dos meios de produção por

uma classe que detém o poder econômico, e em seguida o poder político, na sociedade. Não como fruto de limitações de habilidade, ou de disposição, ou de senso de acumulação do trabalhador, mas como apropriação do trabalho alheio, como alienação. É quando surge o trabalho como atividade que não pertence mais ao trabalhador, como o trabalho escravo e o trabalho servil. Entre os contratualistas e Marx está o conflito entre duas concepções de Estado quanto à sua natureza. Mas Rousseau se põe à frente de Locke quando vê que a propriedade é a fonte das desigualdades e dos conflitos entre os homens. Enquanto Locke compreende o conflito como imposição física da vontade de um indivíduo sobre o outro, o que se impõe o estabelecimento do Estado como alternativa aos conflitos, como um *dever ser* em face da liberdade licenciosa, Rousseau tem o Estado como lugar do interesse comum, mas na medida que o povo seja o soberano, o Estado como síntese superadora do conflito de classes.

Portanto, ambos não foram capazes, como também não o foi nem mesmo a Economia Política Clássica, de compreender corretamente o valor e suas contradições nas relações de produção, não foram capazes de explicar as contradições decorrentes da produção do *valor*, como o salário, o preço, o lucro e a contradição central da moderna sociedade capitalista, qual seja, o fato de que a produção é coletiva, mas a apropriação é privada. Como síntese dialética, para Marx, o Estado surge como legitimador da expropriação, legitimador da apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, e defensor da propriedade privada, configurando-se para este fim a repressão do trabalhador inconformado. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx (2010) compreende o trabalho como atividade estranhada, como alienação, atividade em que o trabalhador perde a posse sobre os meios de produção e, como consequência, os produtos do trabalho não pertencem ao trabalhador, resultando que no trabalho, nem ele mesmo pertence a si.

O ponto de partida de Marx é a realidade concreta, mas a realidade nas suas contradições mais desenvolvidas, ainda que numa abordagem apriorística no plano filosófico de *juventude*:

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria [...]. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2010, p. 80).

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho [...]. A apropriação do

objeto tanto aparece como estranhamento (*entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (*ibid*, p. 80-81).

Deste modo, desfaz-se todo o véu de ingenuidade na abordagem natural de Locke e Rousseau. Para este, a origem da propriedade privada “se mostra ainda mais natural por ser impossível conceber a ideia da propriedade nascendo de algo que não seja a mão-de-obra; pois não se compreende como, para se apropriar das coisas que absolutamente não produziu, o homem possa nisso colocar mais do que seu trabalho”. Mais ingenuamente, malgrado seu esforço hipotético abstrato, Rousseau pensa que “É somente o trabalho que, dando ao cultivador um direito sobre a gleba, pelo menos até a colheita e, desta forma, de ano a ano - o que, tornando-se uma posse contínua, transforma-se facilmente em propriedade” (Rousseau, *apud* Nascimento *in* Weffort, 2000-a. p. 209). Aqui não se trata mais de direito natural, como nota Rousseau, mas de um direito de propriedade derivado da *natural* partilha das terras. Diferentemente desta análise, Marx considera que a propriedade privada não é um ato de partilha, é fruto da expropriação do trabalhador dos seus meios de produção da subsistência e como tal, no que tem origem no trabalho, é produto do trabalho alienado que converte o trabalho como atividade genérica humana, como auto-realização humana, em atividade de desefetivação do sujeito humano, como alienação, como negação da sua generalidade. Neste caso, o trabalho passa a uma segunda natureza, uma mediação de segunda, subseqüentemente, um sistema de mediação de segunda ordem (Mészáros, 2002), cuja finalidade *a priori* é a produção do valor de troca da mercadoria. Uma vez configurado enquanto alienação, o trabalho passa a ser, nas relações de produção, condição para manutenção da propriedade privada. Daí que Marx vê a emancipação humana como superação do trabalho alienado. Nos *manuscritos* referidos, o problema a ser enfrentado não é primeiramente o da propriedade privada, mas o da alienação da atividade<sup>4</sup>. Não precisa recorrer ao Smith (2016), na mesma medida como fizemos com os contratualistas, de modo que basta ir à Marx para evidenciar a fragilidade da Economia Política Clássica (EPC) quando olha para o fato econômico. A EPC tem o trabalho objetivado (*exteriorizado*) como resultado do *movimento da propriedade privada*, engendrado pela maquinaria e sob gerenciamento do capitalista, quando nos fatos, sob o olhar da análise histórico-dialética, revela-se a propriedade como consequência do trabalho exteriorizado sob

---

<sup>4</sup> Não por acaso, a questão da educação ou da formação humana passa pela questão do trabalho, categoria que ganha centralidade no campo da educação nas teorias críticas dos anos 1970 e 1980 no Brasil, o que ao mesmo tempo leva as teorias da educação a fazer a crítica do modo de produção capitalista. Embora haja trabalhos que defendem não o trabalho, mas a práxis como categoria central na crítica da educação e para a formação humana, como é o caso de Sousa Jr. no seu livro *Marx e a crítica da educação*.

relações de exploração. Desse modo, Smith está aquém de Loke e de Rousseau no entendimento da relação de causa e efeito entre trabalho e propriedade privada. O único problema destes contratualistas, após acertadamente notarem a *propriedade* como determinada pelo *trabalho*, é de perceber este movimento de um ao outro como natural e sem contradições, a apropriação fora das relações sociais de produção em que o trabalhador passa a figurar como proprietário pelo simples fato de produzir com o seu suor os objetos de subsistência. A troca aparece mais adiante, por exemplo em Rousseau, como mais um desdobre natural, sem notar que o portador das mercadorias e as próprias mercadorias vivem num mundo em que até o trabalhador é mercadoria na medida em que vende sua força de trabalho. Em parte, esta visão decorre daquele fato de ainda não se ter desenvolvidas as categorias do modo de produção burguês, que segundo Marx, foram ignoradas por Smith e Ricardo.

## 2.2 Decorrências do trabalho alienado para compreensão da natureza do Estado

A consequência metodológica fundamental para este entendimento marxiano da relação de causalidade entre trabalho estranhado e propriedade privada no entendimento da natureza do Estado é a sobreposição do histórico sobre o hipotético e o lógico-formal. Por este crivo histórico-dialético é que compreendemos a natureza e o movimento do Estado com suas instituições na sociedade contemporânea.

Em perspectiva para além do lógico-formal ou hipotético dedutivo dos contratualistas, o Estado tem origem num processo histórico das relações econômicas que exigiam novas relações jurídicas. O desenvolvimento das forças produtivas gera o excedente de produção e a subsequente *apropriação privada* como ato de *expropriação*, a conversão dos produtos do trabalho (no processo de trabalho como objetivação alienada) em *mercadorias*, o aparecimento da *troca* de mercadorias, a dominação do produto sobre o produtor (dos proprietários sobre os trabalhadores), o aparecimento do *dinheiro*, a posse privada e, conseqüentemente, o aparecimento de órgãos, cargos e uma força armada sob controle do Estado, desdobramentos que foram enfraquecendo e deixando para o passado a constituição gentílica. Todo esse processo foi verificado na antiga Atenas e restou como síntese uma das características essenciais do Estado, conforme Engels (2019, p.110): “[...] ser um poder público distinto da massa do povo”. Com efeito,

O desenvolvimento acelerado da riqueza, do comércio e da indústria evidenciou quanto o Estado, cujos traços principais já estavam consolidados, era adequado à nova condição social dos atenienses. O antagonismo de classes que passou a servir de base para as instituições sociais e políticas já não era

mais entre os nobres e o povo comum, mas sim entre pessoas escravizadas e livres, entre clientes e cidadãos. (*ibid.*, p. 111).

O Estado nem foi criado por um contratualista de carne e osso, nem pelo imperativo da razão, mas pelo imperativo imediato das relações de produção, pela causalidade histórica, pelos grupos ou classes sociais que herdaram a propriedade privada, pelos usurpadores do poder comunal que pilhavam os povos conquistados por guerras sob o comando de um *nobre* chefe militar poderoso. Nenhum historiador grego antigo, podemos pensar, depurando-se todo o arranjo mítico, deixou de relatar os acontecimentos e as relações materiais que geraram o Estado Antigo<sup>5</sup>.

Retornando às primeiras palavras, o Estado é compreendido aqui como categoria histórica, não puramente abstrata, não como produto do pensamento, não como uma concepção racionalmente estruturada a partir de um imperativo lógico-conceitual moral e ético como aparece na origem e evolução da sua forma conceitual moderna. Se Engels demonstrou o processo histórico da *origem do Estado*, logo em seguida, ainda sem os estudos de Economia Política e seus ensaios sobre a Guerra civil na França, Marx fez, embora ainda no plano abstrato da filosofia política, a crítica demolidora da concepção idealista hegeliana do Estado como produto da razão, imperativo da vontade geral, o que também já havia feito Feuerbach: “Em Hegel, *o pensamento é o ser*; - o pensamento é o sujeito, *o ser é o predicado*. [...] A verdadeira relação entre pensamento e ser é apenas esta: o ser é o *sujeito*, o *pensamento o predicado*.” (Feuerbach, *apud* Enderle *in* Marx, 2005, p. 20). O ser, para Feuerbach é o “sujeito real na sua realidade efetiva”. Imediatamente a esta crítica filosófica, esta “inversão mística” hegeliana da relação entre sujeito e predicado, entre o ser e o pensamento, Marx na sua *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (2005), percebe uma das principais limitações da concepção idealista hegeliana de Estado, a de que, como consequência da lógica, o Estado é a efetividade do interesse universal, onde os interesses particulares estão contidos na esfera do interesse geral

---

<sup>5</sup> Na Guerra de Troia é possível perceber os elementos materiais determinantes que levaram uma massa de navios sobre o mar, conduzidos por senhores de guerra, nobres ávidos por derrotar ferozmente o inimigo, com habilidade militar de pequenos estados autônomos, para saquear as riquezas da cidade tomada à ferro e fogo e controlar o comércio de recursos naturais que se encontrava sob controle de Príamo, ponto de vista que foi abstraído por Homero em função da narrativa mitopoética. Mesmo Heródoto, apesar de confrontar os fatos com o mito na sua descrição da história mais remota do povo grego, ainda fundia ficção com realidade. É que havia na Grécia Antiga várias narrativas que tomavam a deflagração de uma guerra pelo rapto de uma mulher, de ambos os lados. A *Iliada* serviu como principal modelo para esse estilo épico adotado por Heródoto (, p. 21) tido como uma espécie de outro do Homero. Apesar dessa fusão entre abordagem histórica e mitopoética (com *estória*), própria de Heródoto, foi ele que reconheceu a capacidade dos povos bárbaros “de criar leis, edificar Estados complexos e construir civilizações prósperas e autônomas” (Gallo, 2013, p. 27).

como essência do Estado, a realização destes interesses como finalidade do Estado. Para Marx, criticando a abordagem idealista hegeliana,

O “fim do Estado” e os “poderes do Estado” são mistificados, visto que são apresentados como “modos de existência da “Substância” e aparecem como algo separado da sua existência real, do “espírito que sabe o que quer”, do “espírito cultivado”. (Marx, 2005, p. 38).

A consequência desta mistificação promovida por Hegel é a permanente atitude cínica de que o Estado com seu sistema de leis e instituições é o espaço de realização da universalidade, do interesse geral, o que se efetiva na cabeça de Hegel quando defende o soberano como realização da vontade.

Em *A guerra civil na França* (Marx, 2011), escrito em 1871, Marx escancara, com a espirtuosidade de pensador revolucionário, a natureza, a forma violenta e o conteúdo concreto do Estado. Ele faz nessa obra uma profunda e detalhada análise da *Comuna de Paris*, a dramática revolução política e social da classe trabalhadora contra o poder estatal, tida e havida como a “Revolução Social do século XIX” (*ibid*, p. 127), apesar de Le Goff<sup>6</sup>. Marx tem a oportunidade de atestar a sua tese geral sobre as contradições entre capital e trabalho, a necessidade histórica da revolução social e política da sociedade pela classe trabalhadora, de testar os limites de sua teoria revolucionária, como o fez Einstein ao presenciar o eclipse que provou sua teoria da relatividade. Teste, porque Marx e Engels, já haviam tratado sobre o caráter de classe do poder estatal e a necessidade de superação do seu caráter político, isto é, do seu caráter de opressão de classe, no *Manifesto comunista* de 1848. Eles foram certos ao prever os acontecimentos que viriam a ocorrer mais de 20 anos depois:

Quando, no curso do desenvolvimento, desaparecerem os antagonismos de classes e toda a produção for concentrada nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Se o proletário, em sua luta contra a burguesia, organiza-se forçosamente como classe, e por meio de uma revolução converte-se em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, junto com essas relações de produção, as condições de existência. (Marx; Engels 2010, p. 58).

O Mouro, como referido por Engels em cartas, deixa para o passado qualquer ilusão mística em torno do Estado no campo filosófico. O movimento do real revela, por meio da análise histórico-dialética, a forma mais radical, mais elucidativa e fidedigna da prática como

---

<sup>6</sup> Jacques Le Goff, esse historiador que considerou ter o livro *Guerra civil na França*, de Marx, um caráter “panfletário”, o que equivale a dizer que se trataria de uma obra simplória, não suficientemente científica (Cf. Filho *in* MARX, 2011, p. 10). Essa crítica apressada de Le Goff não é distinta de toda a crítica dos ideólogos conservadores mais vulgares quando deparados com a força teórica da obra de Marx.

critério da verdade. O caráter de classe do Estado é devidamente revelado na unidade entre a análise marxiana e as medidas de destruição de todo o aparato do poder estatal, quando a Comuna o converte em poder popular a serviço da classe trabalhadora.

Ao descrever o caráter da Comuna, Marx revela o caráter de classe do Estado, a máquina estatal que “constrange (estrangula) a sociedade viva tal como uma jiboia” (Marx, 2011, p. 125). Em vez de ser a manifestação mística da vontade do espírito que sabe e que deteria uma racionalidade e uma objetividade pretensamente universalista, o Estado é uma “excrescência parasitária”, cuja função é manter a relação de dominação dos proprietários dos meios de produção sobre o trabalhador. Em cada conflito local, regional ou mundial, decorrentes da competição entre impérios, entre nações nas disputas por territórios de significativo valor comercial, de recursos naturais essenciais à produção, ou decorrentes de conflitos diretos de classes quando os interesses em jogo ameaçam a acumulação e o controle do poder, o modo de ser do Estado em todos estes casos é o de salvaguardar o interesse daqueles proprietários e ainda da fração de parasitas ou “vigaristas financeiros”, isso para nos referir ao caráter do Estado conformado durante o seu nascedouro e ao longo do século XIX, o que já contém neste período todas as tendências contemporâneas.

Nesta caracterização da Comuna de Paris, do seu significado histórico antes de serem deturpados os acontecimentos, Marx assevera que

A verdadeira antítese do império – isto é, do poder estatal, do executivo centralizado do qual o Segundo Império fora somente a fórmula exaustiva – foi a *Comuna*. Esse poder estatal é, na verdade uma criação da classe média, primeiramente [como] um meio para eliminar o feudalismo, depois [como] um meio para esmagar as aspirações emancipatórias dos produtores, da classe trabalhadora. Todas as aspirações e todas as revoluções serviram tão somente para transferir esse poder organizado – essa força organizada da escravização do trabalho – de uma mão para outra, de uma fração das classes dominantes para outra. (*ibid*, p. 127).

Em face desta configuração do Estado, quer dizer desta natureza inerente do Estado como poder centralizado do capital sobre o trabalho, dos proprietários sobre os produtores, dos exploradores sobre os trabalhadores, a Comuna “Foi, portanto, uma revolução não contra essa ou aquela forma de poder estatal, seja ela legítima, constitucional, republicana ou imperial. Foi uma revolução contra o Estado mesmo. Não foi”, continua Marx (*ibid*, p. 127), “uma revolução feita para transferi-lo de uma fração das classes dominantes para outra, mas para destruir essa horrenda maquinaria da dominação de classe [...]”. Acabam-se aqui as ilusões conceituais que tratavam do Estado como abstração, como manifestação da vontade em face da insegurança (Hobbes), como manifestação da ideia, do espírito em movimento, da razão que sabe (Hegel).

Marx (2012, p. 42/43), havia escrito na sua *Crítica do programa de Gotha*: “No entanto, os diferentes Estados dos diferentes países industrializados, apesar de suas variadas configurações, têm em comum, o fato de estarem assentados sobre o solo da moderna sociedade burguesa”, e que “entre a sociedade capitalista e a comunista, situa-se o período da transformação revolucionária de uma na outra”, como o fizera em um momento histórico muito breve, a *Comuna*. Ou num momento de maior maturidade da análise marxista do poder estatal, a partir de Engels no seu texto de introdução à *Guerra Civil na França* de Marx, escrito em Londres, no vigésimo aniversário da Comuna de Paris, em 18 de março de 1891.

Na realidade, porém, o Estado não é mais do que uma máquina para a opressão de uma classe por outra, e isso vale para a república democrática não menos que para a monarquia; na melhor das hipóteses, ele é um mal que o proletariado vitorioso herda na luta pelo domínio de classe e cujos piores aspectos o proletariado, assim como a Comuna, não pode evitar eliminar o mais prontamente possível, até que uma nova geração, crescida em condições sociais novas e livres, seja capaz de remover de si todo esse entulho estatal. (Marx, 2011, p. 197).

Deste então, não há mais como esconder a verdadeira face do Estado, o seu caráter parcial de classe, sua falsa universalidade, sua aparência de entidade neutra diante da desigualdade, da exploração do trabalho e do poder que exercem os proprietários sobre os não proprietários, os opressores sobre os desvalidos de terra, dos meios de produção e do trabalho.

## **1.2 A função econômica do estado: a relação capital, trabalho e Estado**

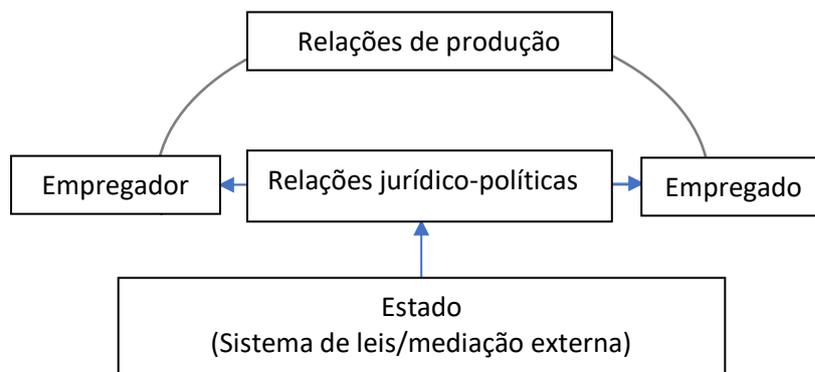
O Estado tem sido tratado na economia vulgar mais recente - incluindo os economistas que assumem função no governo e colunistas em mídias tradicionais e eletrônicas - como entidade voltada para a aplicação de fundamentos ou doutrinas econômicas que ordenam a vida social na sua totalidade. A crise da Economia Política Clássica - EPC, por assim dizer, é um resultado, por um lado, da contradição que ela revelou sem notar sua gravidade para o conflito de interesses entre capital e trabalho, por outro, é produto da crítica realizada por Marx a partir dos seus estudos que deram origem ao *Capital*. O que interessa aqui é que esta crise arrastava consigo, do lado dos ideólogos liberais, o caráter de totalidade da teoria econômica em sentido amplo, isto é, da teoria econômica como fundamento da totalidade das relações sociais de produção. Como derivação desta crise, no campo da reforma da teoria econômica clássica entre os ideólogos liberais, são expulsas da análise socioeconômica tanto as categorias trabalho e valor como o próprio Estado na sua condição de agente regulador dos conflitos de interesses decorrentes da propriedade privada, embora sendo a propriedade privada uma determinação natural e imutável a partir da modernidade. Para fazer essa desonesta extração,

esses ideólogos precisaram jogar no esquecimento todo o esforço intelectual dos contratualistas, antes de renegar o que havia de mais importante na Economia Política Clássica. Ora, se nos contratualistas o Estado aparece como soberano mediador de conflitos que estão na base material, em Hegel como o espírito universal onde se efetiva a universalidade dos interesses sociais, nos Clássicos da EPC ele aparece como parte integrante no sistema de regulação política (da propriedade, do salário e da distribuição da riqueza) a ser contida, o que é o mesmo que reconhecer sua vinculação às relações econômicas, nos ideólogos vulgares, estas funções do Estado são convertidas em matéria similar à noção anticientífica típica do negacionismo e do relativismo pós-moderno. Uma coisa é a EPC ter questionado a regulação imposta pelo Estado mercantilista, outra bem distinta, é deduzir deste movimento a negação do Estado como categoria exterior às relações econômicas e cuja função *mediadora* deva ser abstratamente suprimida do campo teórico para ser considerada como mero campo de aplicação, com caráter estritamente funcionalista *post factum oeconomicus*. Contudo, uma retórica que parece encontrar confirmação quando, tomando por base o senso comum, a certeza sensível das percepções imediatas da vida ordinária, o Estado se nos apresenta como agência de aplicação porque o que vemos imediatamente é a sua função de grande agência que abriga as leis emanadas da sociedade civil, aplicando-as nos limites orçamentários. Vendo deste modo, o Estado não passa de ente secundário exterior às relações de produção, não passa de um campo de administração de recursos; para uns, em um certo momento histórico de certas nações, uma burocracia que impede a modernização da administração; para outros, uma agência administrativa, de caráter gerencial que passa a incorporar e a orientar em cada uma de suas instituições a máxima da empresa: *racionalidade, eficiência e produtividade*. Neste último caso, trata-se do Estado neoliberal, cuja forma mais aparente e manipulada da sua administração aparece sob o termo “responsabilidade fiscal” ou “arcabouço fiscal” um disfarce da rendição quase que absoluta do atual governo (Lula 3) ao imperativo da acumulação financeira.

Como vimos, o Estado não é um fantasma, um espectro da razão, e nem pode ser abstraído das relações econômicas de produção. Ele não pode ser senão na sua totalidade, isto é, não pode ser senão como constituinte das relações de produção social, dos conflitos de classes daí decorrentes e de sua função política de garantir a propriedade privada com suas formas atualizadas de reprodução material. O resto, quer dizer, a sua função de aplicação (como políticas de Estado) de fora para dentro dos fenômenos econômicos estritos, não passa de um pleonasma que só pode ver o fenômeno em si, o Estado separado da totalidade social. Do nosso ponto de vista, portanto, o Estado não é propriamente um agente exterior, separado das relações de produção material. O que parece ser ato de aplicação de fora para dentro das relações

econômicas (ato de regular o regime jurídico e político) é, na verdade, o movimento de uma das esferas que integra o sistema do capital, movimento que se projeta de dentro para fora (do capital sob a forma política de controle), cujo fenômeno aparente mais explícito é o movimento de retorno de fora do capital, isto é, das relações jurídicas e políticas da sociedade civil projetadas sobre o Estado, para dentro das relações de produção do capital. Eis a fantasmagoria da ação do Estado, ele aparece para o senso comum e para os intelectuais burgueses de todos os tempos como apenas manifestação prática imediata, de fora para dentro das relações de produção sob a forma de regulamentação e isento de influência da propriedade privada. Visto desse modo, um indivíduo qualquer só pode acreditar na neutralidade do Estado. Na figura 1, ilustramos essa representação, em que o Estado como entidade separada e neutra, cujo papel parece ser de simples regulação do exterior para o interior do capital.

**Figura 1. Como o senso comum percebe a relação do Estado com as relações de produção.**



Fonte: elaboração própria.

Se pudéssemos criar uma representação da totalidade social, o Estado apareceria na alegoria como ao mesmo tempo sendo capital, na sua relação político-econômica com o modo de produção, ao mesmo tempo, a forma política da economia e a forma econômica da política, ao passo que no mesmo instante é a relação político-econômica do capital sobre o trabalho. Isso porque não é possível separar a função política e econômica do Estado. O Estado é o político porque é o grande agente regulador do capital contra o trabalho. É econômico quando dele é exigida a função de verter seus recursos extraídos da mais-valia, sob a forma de tributos, na direção da acumulação do capital. Harvey (2012, p. 83-84) não deixou de fora da sua análise este fato.

O poder do Estado tem sido usado com frequência para ara resgatar empresas ou evitar fracassos financeiros, como foi o caso da crise de poupança e empréstimo norte-americana de 1987-88, que custou aos contribuintes cerca de 150 bilhões de dólares, ou o colapso do fundo de derivativos Long Capital Management em 1997-98, que custou 3,5 bilhões [...]. A extração de tributos via mecanismos financeiros é uma velha prática imperial. Ela tem se mostrado muito útil para restaurar o poder de classe, especialmente nos principais centros financeiros internacionais, e nem sempre precisa de uma crise de ajuste estrutural funcionar. [...]. Essa tendência dos países centrais, como os Estados Unidos, a proteger os interesses e assistir à ação destes de sugar a mais-valia tanto promove como reflete a consolidação do poder de classe alta em seu âmbito com base em processos de financeirização.

Isso é aparentemente contraditório porque, como observa Harvey (*id*, p. 84) com forte ironia: “Mas o hábito de intervir no mercado e resgatar instituições financeiras quando estas passam por problemas não pode ser compatibilizado com a teoria neoliberal”. A piração dos ideólogos neoliberais chegou a defender que uma instituição financeira como o FMI não pode intervir no mercado. Ora, isso é tão absurdo quanto incoerente em termos porque a ação do FMI é uma ação do mercado no interior do mercado. E no caso da ação dos Estados, embora formalmente de fora, estes são uma esfera sobre o mercado e no mercado. Pra muitos, principalmente para os analistas pagos, isso é incompreensível. Para estes umas coisas se encontram dentro, outras fora, porque a análise é mecanicista, cartesiana. Essa coisa de *in put and out put*. Os fatos expostos acima são já decorrência do convencimento de que essa premissa não pode ser sustentada, sendo mais importante salvar o sistema financeiro e salvaguardar as taxas de lucros do que meia dúzia de frases. As experiências têm mostrado a dificuldade de unificar teoria e prática neoliberal. Mas importante aqui, no entanto, é destacar com evidência o fato de que a função econômica e a função política do Estado não podem ser separadas uma da outra. Não por acaso, os Estados possuem uma estrutura jurídica financeira como uma de suas esferas, os bancos centrais (autônomos em relação ao Estado e ao mercado - *sic*).

O Estado é uma relação política e econômica com o capital. Sweezy (1983, p. 188) reconhece a função primordial do “Estado como mediador na luta de classes”, reconhece com Engels, o que é o mesmo, que o Estado tem a função de proteção da propriedade privada, numa palavra, é instrumento de dominação de classe. Mas tomemos cuidado para não cometer no entendimento o mesmo erro de parte do marxismo e que tem origem ainda no socialismo utópico: pensar que a função estatal de domínio de classe justifica a ideia de que bastaria à classe trabalhadora se apoderar do Estado. Veremos isso mais adiante.

Do mesmo modo que Sweezy, Mészáros (2002) vê o Estado na sua totalidade, como relação econômica mais profunda, na medida em que o Estado é visto como condição *cine qua non* entre capital e trabalho. Daí a figura de linguagem que mais sintetiza a função do Estado na teoria marxista no campo econômico: o capital é sustentado pelo tripé *capital, trabalho e Estado*. Primeiro vamos recorrer mais uma vez a Sweezy (*id*, p. 193):

Resumamos os princípios que caracterizam o uso do Estado como instrumento econômico dentro da estrutura do capitalismo. Em primeiro lugar, o estado entra em ação na esfera econômica a fim de resolver problemas criados pelo desenvolvimento do capitalismo. Em segundo lugar, quando os interesses da classe capitalista estão em jogo, há uma forte predisposição para usar o poderio estatal livremente. E finalmente o Estado pode ser usado para fazer concessões à classe operária desde que as conseqüências de uma recusa dessas sejam bastante perigosas à estabilidade e funcionamento do sistema como um todo.

Quando olhamos para o funcionamento de uma máquina, o que vemos é seu movimento exterior e sua justaposição num sistema integrado de outras máquinas. O que parece é que essa máquina foi posta ali por uma força exterior deliberada em função do aumento da produtividade do trabalho, porque de fato foi. Mas se repararmos na sua totalidade, a máquina, integrada à força de trabalho (que no final das contas são capital) não é somente uma relação entre máquina e humano, mas uma relação social entre os donos do capital e o trabalho dentro de uma totalidade social formalmente estruturada e regulada pela esfera estatal. A maquinaria é capital porque é fruto de relações de produção do capital, relações econômicas, jurídicas e políticas. Não há maquinaria sem a ação estatal: a indústria de base produz a máquina sob alguma forma regulada das relações de trabalho, das relações entre capital e trabalho, o que está na regulamentação dos salários, nos incentivos financeiros dados pelo Estado e num território minado de leis de garantia da propriedade privada, de proteção da propriedade, de regulação do limite de horas de trabalho ao maior tempo possível da jornada de trabalho, de reconhecimento do limite físico da força-de-trabalho (hoje praticamente ignorado pela uberização). Sweezy usa como exemplo fundamental o estudo de Marx sobre a mais-valia e a questão da regulamentação da jornada de trabalho. Sem Estado não há as possibilidades e os limites da exploração do

trabalho pelo capital, o que é o mesmo que afirmar que sem o Estado não há produção do capital<sup>7</sup>.

O ato de *criação* é mesmo um fenômeno que nos rodeia e nos inquieta. Pois mais uma vez vamos a ele: “A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema” (Mészáros, 2002, p. 106). A formação do poder político estatal moderno, do poder soberano estatal como princípio regulador dos conflitos de classes, instrumento de dominação de classe, numa só palavra, a formação do Estado moderno, está inserida dialeticamente em dois fenômenos marcantes da modernidade do capital: o primeiro e determinante é o desenvolvimento das forças produtivas e da consolidação das relações sociais de produção capitalista, a forma moderna mais desenvolvida de controle do capital sobre o trabalho; o segundo, como fator determinado, “as práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno” (*ibid*, p. 106), a estruturação das instituições administrativas, da burocracia, do direito, do controle sobre as esferas da vida política e cultural onde se situa a educação. Portanto, não há como separar um processo do outro. A consequência, ou melhor, a contradição fundamental decorrente deste ato de nascimento profano do Estado moderno é que toda grande e duradoura crise econômica é acompanhada de uma crise das instituições do próprio Estado, ou da própria função reguladora estatal, do que se tem como fato revelador a crise de 1929 e a subsequente formação do Estado de bem-estar social. Neste caso é transparente a função econômica do Estado, que só pode ser confundida como algo fortuito, contingente, ou acidental quando não se conhece a relação dialética entre a economia (o modo de produção) e a política (o poder estatal). A sequência de

---

<sup>7</sup> Ora, não se pode pensar que o planeta Terra se regularia por si sem o Sol, que é o ponto em torno do qual se tem a estabilidade da órbita deste planeta e a sucessão dos dias e noites, de frio e calor regulados, tudo em um equilíbrio dado por esta relação entre estes dois corpos. A pergunta “e se o Sol desaparecesse do nada?” é tão ingênua e curiosa quanto se perguntar “e se o Estado desaparecesse”, a produção do capital continuaria indiferente? Certamente que não, tal como no caso do desaparecimento do Sol que provocaria o fim da terra como a conhecemos e não haveria a *razão* para se por como o pensamento da natureza sobre natureza, não haveria, por assim dizer, mundo. O problema é que acabar com o Estado pressupõe antes acabar com a relação capital e trabalho. Mantendo esta relação intacta, o próprio capital se encarrega de manter uma forma qualquer de Estado (liberal, liberal democrático, nazifascista, neoliberal, ou qualquer outra forma possível de Estado burguês). A consequência de querer por fim ao Estado, veremos, é a colocação da necessidade de converter o Estado em mecanismo de controle da classe trabalhadora sobre o resto da sociedade, em ditadura do proletariado. O Estado não pode simplesmente ser retirado do jogo, ele precisa ser tomado pela classe trabalhadora e a ele ser dada a função de acabar o regime de classes. Para o mundo social continuar existindo, tendo findado em tempo o sistema predatório do capital, é preciso superar o Estado moderno, converter suas instituições em espaços de efetivação da universalidade da classe trabalhadora. No horizonte, o comunismo e suas pretensas formas de controle, de regulação superiores, de soberania popular. Isso porque sem a existência de um sistema de regulação “política” não se pode sustentar qualquer sociedade até o comunismo. Equivaleria à catástrofe do desaparecimento do Sol.

crises econômicas revelou ainda que o *caráter democrático* (de mediação de conflitos de classes via obtenção do consenso) não é atributo universal do Estado, sendo na verdade uma das formas necessárias do comportamento do poder político toda vez que a estrutura do sistema se encontra ameaçada pelo conflito insolúvel entre capital e trabalho. Por isso sustentar a ideia de universalidade do interesse estatal, da inexistência de conflitos de interesses no interior do Estado, se não é uma ingenuidade de análise, quando ainda não havia o pleno desenvolvimento das contradições do sistema social do capital, como na época de Rousseau, é uma desonestidade intelectual e moral.

Então, se por um lado a função reguladora do Estado na forma democrática não é algo universal, permanente, por outro, as formas de regulação pela força ou por mecanismos antidemocráticos também não o são. Isso quer dizer que o Estado não é um aparato imutável na sua forma de regular os conflitos de classes. Ele está tão imbricado com a economia que sua função reguladora se confunde com a sua função política, seja mediando acordos entre capital e trabalho, seja impondo pela força as reformas econômicas de profundo impacto degradante sobre a vida da classe trabalhadora. A cada crise econômica ele é acionado para tomar as medidas necessárias à recuperação da dinâmica da acumulação do capital. Não há economia sem alguma forma radical de atuação do Estado. A razão de ser do Estado é em última instância econômica, o resto é meio (a política, o controle sobre a cultura nas instituições especializadas e sobre o conhecimento científico, o controle jurídico, a polícia e o sistema prisional). O Estado está fadado à sua função política reguladora e à sua função econômica, ele é condição para a realização do capital. A tirania do capital precisa de um mínimo de regulação jurídica e política e de recorrentes apelos à força. Sobre a expressão “o capital é uma relação econômico-social com o trabalho” se pode justapor a expressão “o Estado é uma relação político-econômica com o capital”. Para Mészáros (2002, p. 124-125), “Neste sentido fundamental, o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital”. Por tanto, não se trata somente de ser o Estado parte constitutiva do sistema reprodutivo. Ele forma e consolida, conforme Mészáros, as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, “mas também” [contribui de modo significativo] para seu funcionamento ininterrupto” (*ibid*). A sociedade do capital, ou melhor, o sistema do capital não se sustenta sem o aparato do Estado com a totalidade de sua estrutura de comando político. Se o capital pressupõe o Estado moderno, este também pressupõe o capital. Por isso, mais adiante concordamos com a tese de que é preciso a defesa da superação do Estado moderno, sem o que não se pode superar o sistema do capital, não se pode estabelecer formas efetivamente democráticas de sociedade e de educação.

O sistema do capital, considerando a contradição fundamental entre produção coletiva e apropriação privada, na perspectiva de Mészáros, constitui três defeitos estruturais impossíveis de formarem uma unidade estável: “a separação *produção-controle*; *produção-consumo*; *produção-circulação* (*id*, p. 105). Ora, esse defeito não pode ser resolvido nem por força de medidas econômicas internas do movimento livre do mercado com sua *mão invisível*, muito menos pela ação política estatal. No entanto, eis o que é fundamental: se a falta de unidade destas estruturas, que promove a incontrolabilidade e ameaça o funcionamento do sistema, não pode ser superada, isto é, se a unidade não pode ser estabelecida, é necessário corrigi-la permanentemente. A expressão popular, “o que não tem remédio, remediado está” não vale para o caso. A contradição permanece como doença congênita. É preciso tratar com medidas paliativas que só podem ser tomadas pelo Estado, uma vez que

O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar - deve-se enfatizar mais uma vez; apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital - a falta de unidade em todos os três aspectos referidos [...]. (*id*, p. 107).

A falta de limites entre *produção e controle* como condição do capital implica na tirania do capital sobre o trabalho, na exploração do trabalho que tende sempre a romper barreiras legais e os limites até mesmo físicos da força de trabalho. Neste caso, ao contrário das teses do fenecimento do trabalho vivo no mundo, Antunes tem mostrado desde a primeira década deste século a tendência crescente da exploração do trabalho, incluindo a ampliação da massa de trabalhadores mais ou menos de base manual instrumental e ainda mais com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), que hoje configura a era uberização ou da formação do novo precariado da era digital (Cf. Antunes, 2000-a; Antunes, 2000b; Antunes, 2020), realidade sobre a qual o Estado retira qualquer limite legal no sentido do “privilégio da servidão” e garantir o controle sobre a classe trabalhadora seja retirando direitos, seja impondo novos mecanismos de legitimação da exploração e mesmo usando o poder da ideologia nos espaços de reprodução cultural e a força, a “violência legítima”. Se o mercado não age na contenção dos conflitos que o capital produz, ele encontra um modo – a atuação do Estado. Ele manipula a função econômica do Estado do mesmo modo que manipula a função política das instituições estatais. Capital, mercado e Estado são igualmente tirânicos. O que o Estado faz é administrar a separação e o antagonismo entre produção e controle, de modo que “a estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania [do capital] nos locais de trabalho” (Mészáros, 2002, p. 107). Vale para as demais determinações corretivas a conclusão de que “[...] o Estado se afirma como pré-condição

indispensável para o funcionamento do sistema do capital, em seu microcosmo e nas unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente” (*ibid*, p. 108-109). Portanto, mesmo que a educação não esteja imediatamente no intercâmbio direto com a produção, ela é afetada por esta causalidade tirânica do sistema social do capital, tanto sob a forma de controle estatal para fins de formação ajustada ao interesse da esfera produtiva, como quando ela é convertida em objeto de acumulação sob formas jurídicas permitidas pelo Estado, como se impõe nas políticas educacionais cada vez mais privatizantes no mundo.

A assertiva final é a de que não há outra saída, no plano do enfrentamento do sistema do capital, senão pela via da tomada do Estado pela classe trabalhadora e sua subsequente destruição como instrumento de mediação e de dominação de classe, mas a classe trabalhadora como unidade consciente para si, livre da manipulação das emoções, dos seus medos, da sua manifestação religiosa e das suas opiniões comuns pela extrema direita (nos EUA *alt-right*). Nas crises profundas e prolongadas, geradoras de desespero, na progressão gradativa de ganhos inclusivos e de reparação ahistórica promovidos pelas políticas sociais em paralelo com o identitarismo da diversidade étnico-racial, sexual e de gênero, dentre outras, neste amálgama econômico e político-cultural emergem as manifestações dessa nova direita ressentida, racista, branqueada, patriarcalista, homofóbica, fanática, religiosa fundamentalista. Consolidam-se dois polos em disputa: por um lado, o da extrema-direita (o bolsonarismo, no Brasil), a destruição do *Estado democrático*, a emergência de um regime autoritário, autocrático de conteúdo nazifascista, com apelo religioso, moralista, que ponha fim às políticas sociais e às manifestações de grupos que compõem as diversidades referidas. Por outro lado, grupos identitários junto com setores de perfil tradicionalmente democrático, reivindicando a manutenção ou a retomada das políticas afirmativas e reparativas, um Estado democrático, tolerante, afirmativo, inclusivo, protetor, fundado no direito burguês das democracias modernas. O primeiro impõe uma contradição fundamental: quer a destruição do Estado democrático de direito, mas que não pode desfazer o Estado como dominação de classe, isto é, não é anárquico nem anômico, como nesta fase de disputa pelo poder. Suas reivindicações e ações confluem inevitavelmente para este novo *leviatã* (Mészáros, 2021) a ser despido das suas roupas de civilidade liberal, de sua superficial humanidade forçada pela resistência da classe trabalhadora ao longo do tempo histórico, querem um Estado imposto pela força, como submissão, uma espécie de Estado hobbesiano pós-moderno. Os segundos, com um campo progressista em sentido contemporâneo, identitário, diverso, de esquerda, querendo mais do mesmo do Estado democrático, social, reparador, protetor das minorias historicamente

oprimidas, tendendo, pelos seus conteúdos afastados de categorias históricas determinantes como classe social, luta de classes, revolução, etc., a se prenderem em reformas parciais do sistema social, que no Brasil tem características não só de classe, mas étnico-racial pela sua história escravocrata, um fenômeno praticamente universal - claro que de algum modo a questão étnico-racial aparece nos conflitos entre capital e trabalho. São dois polos aparentemente monolíticos, encerrados em si, mas que na verdade podem conter largos horizontes em termos de conteúdos e objetivos distintos, seja em direção à regimes ditatoriais nazifascistas, no caso da extrema-direita, seja, no polo progressista, por assim dizer, em direção ao passado conservador liberal civilizado de um neoliberalismo conciliador, o que seria um movimento ao passado de setores liberais ou mesmo em direção ao horizonte da luta pelo socialismo, um movimento para o futuro, para *além do capital*, caso dos setores progressistas mais à esquerda.

### **2.3 O Estado sombreado sob a poderosa ilusão da forma política neoliberal**

David Harvey, no seu “Neoliberalismo: história e implicações” (2012), como também a obra de vários colaboradores intitulada “Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático”, organizada por Emir Sader e Pablo Gentili (1995), são duas grandes referências de análise da história, dos efeitos e dos limites do neoliberalismo desde a sua concepção em clubes de intelectuais e empresários abertamente preocupados em conter o keynesianismo e qualquer forma de Estado planificador ou regulador das relações econômicas. Por estes autores é possível se ter uma estonteante análise do poder e da violência do neoliberalismo na sua capacidade de restabelecer certos padrões de acumulação do capital (embora não invariavelmente) ao retirar direitos dos trabalhadores, privatizar setores estratégicos da economia em vários países, criar novos mercados e mais ainda em reformar os Estados dando a ele a sua imagem e semelhança, chegando a ser um poderoso e diversificado sistema universalizante do pensamento global que atinge a todas as instituições sociais e o senso comum, e por fim resultando numa elevação da hegemonia das classes dirigentes, livres da ameaça socialista. Quando um fenômeno se apresenta como mais evidente e sensível no seu efeito sobre a economia em sentido amplo, ele tende a ser convertido artificialmente em elemento determinante ou no aspecto mais importante da análise e, mesmo ainda no centro da luta de classes. Isso pode provocar a ilusão de que basta combater o suposto elemento determinante, o neoliberalismo, e restabelecer o caráter social do Estado. Na verdade, tem sido

essa a estratégia da classe trabalhadora, dos intelectuais liberais de esquerda e da direita liberal tradicional mais ligada ao setor produtivo.

O marxismo tradicional, como referido por muitos intelectuais, não daria conta da complexidade no neoliberalismo nesta fase hegemônica global. Não se trata mais de se falar somente em “políticas neoliberais”, ou mesmo de neoliberalismo como estratégia de acumulação via minimização do Estado social. O termo sociedade neoliberal parece ser mais atraente e mais próximo da compreensão da forma política do Estado na sociedade contemporânea. É evidente que o Estado não pode existir sem assumir uma forma política a ser empregada pelas suas instituições, e o neoliberalismo como fenômeno universalizante é a atual forma política que o capital lança mão para atualizar o seu regime de acumulação. Vamos entrar nesta racionalidade para depois chegarmos criticamente a uma síntese dialética do que representa a atração pelo fenômeno mais evidente, mais sensível em certos aspectos determinantes da vida social.

Dardot e Laval (2016) investem numa categoria pós-moderna para compreender e explicar o neoliberalismo na sua fase hegemônica. Eles compreendem que:

Abordar a questão do neoliberalismo pela via de uma reflexão política sobre o modo de governo modifica necessariamente a compreensão que se tem dele. Em primeiro lugar, permite refutar análises simplistas em termos de “retirada do Estado” diante do mercado, já que a oposição entre o mercado e o Estado aparece como um dos principais obstáculos à caracterização exata do neoliberalismo. Ao contrário de certa percepção imediata, e de certa ideia demasiada simples, de que os mercados conquistaram de fora os Estados e ditam a política que eles devem seguir, foram antes os Estados, e os mais poderosos em primeiro lugar, que introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa. (Dardot e Laval, 2016, p. 19).

Os Estados tomaram medidas deliberadas no sentido de estabelecer a lógica neoliberal dentro e fora deles mesmos, como a ampliação das “finanças de mercado” e o “financiamento da dívida pública em mercados de títulos” (*ibid*). Para impregnar-se da racionalidade neoliberal, os Estados passaram pelas chamadas reformas administrativas<sup>8</sup>, que no Brasil seguiu-se a uma receita profundamente neoliberalizante. Repare que os autores se utilizam de uma certa visão de que o Estado age por si, o que nos lembra a visão vulgar de que o Estado é uma estrutura neutra que atua de fora para dentro das relações jurídico políticas necessárias da relação capital e trabalho. Nesta nação, isso já está consolidado e constitui, no primeiro caso, uma normalidade que não pode sequer ser questionada por setores de esquerda

---

<sup>8</sup> O Conteúdo da reforma brasileira do Estado se encontra, nos seus fundamentos, descrita por um de seus principais autores, Luiz Carlos Bresser Pereira (1998), no seu livro com um título ao estilo do discurso neoliberal: “Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional”, prefaciado por Fernando Henrique Cardoso.

dentro e fora do poder, sendo que o segundo aspecto da ação deliberada dos Estados, a que se volta para si mesmo no sentido de assumirem uma configuração neoliberal, segue firme sem questionamentos significativos, passando a ser uma espécie de incontestável e avançada forma de racionalidade, eficiência e produtividade. Leia-se produtividade a capacidade de os Estados gerirem o orçamento com medidas restritivas ao financiamento público de políticas de saúde, educação, emprego, habitação, infraestrutura, etc. A administração do Estado passa a ser uma questão de eficiência da política, ou do campo político. Não é por acaso que Joseph Stiglitz, um dos reconhecidos economistas dos Estados Unidos, Nobel de Economia, que foi integrante do governo Bill Clinton, de 1995 a 1997, economista chefe do Banco Mundial e vice-presidente sênior para Políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial entre 1997 e 2000, defendeu, em fevereiro de 2023, que os “governos de centro-esquerda se tornaram melhores gestores da economia do que a direita no século 21” (em matéria da *BBC News Brasil*, veiculada pelo portal Uol Economia (ROLE, 2023)). Isso deve ser motivo do orgulho e certos intelectuais orgânicos da esquerda que assumem funções no Estado.

Esse exemplo de como o Estado atua nas relações econômico-sociais, em que sobressai a capacidade de governo de certos grupos políticos, cria uma ilusória impressão de que as mudanças substanciais na sociedade não precisam mais serem guiadas na direção do socialismo ou coisa que o valha, isto é, na superação do capital com uma passagem de transição com um Estado sob controle da classe trabalhadora – ditadura do proletariado. As políticas ultraneoliberais associadas com a ascensão da extrema direita têm resultado em destruição dos empregos<sup>9</sup> e das economias emergentes a um nível ameaçador, ocorrendo com maior gravidade a ampliação da miséria e o risco de demolição dos regimes democráticos. Este cenário é outro elemento que trancafia o pensamento na questão da administração, da governança equilibrada, do equilíbrio fiscal das contas do Estado. Uma situação muito difícil de ser administrada pelas forças de centro-esquerda porque precisam saciar a fome do setor financeiro, ao mesmo tempo que têm que garantir a efetivação das pautas sociais de combate ao desemprego, recuperação da renda do trabalho (que não pode jamais ameaçar a taxa de lucro do capital), criar oportunidades educacionais (em vez de realizar profundas reformas no sentido de ampliar o financiamento da educação pública), combater a miséria, etc. A ilusão é ainda mais

---

<sup>9</sup> De acordo com o relatório da OIT, organismo vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), “o crescimento do emprego no mundo deve ficar em 1% no ano de 2023, menos da metade do crescimento observado em 2022. Segundo a OIT, a taxa de desemprego global deve ter um pequeno aumento, chegando a um total de 208 milhões de pessoas sem emprego, o que equivale a uma taxa global de 5,8% da população economicamente ativa do planeta”, de acordo com Correio Braziliense (LESSA, H., 2023).

fantasmagórica por alimentar a ideia de que o objeto da análise e o centro do problema todo nem é a natureza do Estado, muito menos a natureza das relações econômicas do capital.

Pensamos que a análise de Dardot e Laval (2016) contribui muito com a discussão sobre o poder do neoliberalismo e de como os Estados são a peça fundamental em sua implementação, mas reservadas esta capacidade de análise e sua utilidade *ad hoc*, esta abordagem que anuncia a incapacidade de certas análises marxistas em compreender a lógica e o movimento globalizante do neoliberalismo, como se pode ler claramente na cessação “os limites do marxismo” (Dardot e Laval, 2016, p. 21), também nutrem as referidas ilusões em torno do Estado. Reservadas as diferenças de tempo e de objeto de análise (o pauperismo do passado e o neoliberalismo), o erro aqui não estaria em confundir governo ou governamentalidade com Estado, do que se tem como claro exemplo o tratamento dado pelo problema do pauperismo da classe trabalhadora pelo governo prussiano remediando-o com políticas assistenciais? Defendemos que sim. Arnold Ruge pensava que a origem da miséria na Alemanha era decorrente do Estado não-político, isto é, de um Estado que ainda não havia se emancipado da religião (no caso atual, o Estado não emancipado do neoliberalismo). A este respeito, em outro momento em que discutíamos o problema da emancipação humana ao entrar na polêmica do tratamento do pauperismo pelo Estado prussiano e por Arnold Ruge, nos amparando em Marx, anotamos que

Os meios contra o pauperismo estariam numa atitude política de um Estado político, isto é, o enfrentamento do problema seria possível com ações institucionais de ordem administrativa, por medidas legais e assistenciais, o que equivaleria a resolver as falhas de administração, típicas de um Estado não desenvolvido. (Silva; Arrais Neto; Macário, 2012, p. 164).

Marx resolve o problema heurístico afirmando que não se trata de uma questão da forma estatal (entre o religioso ou o laico), mas da própria essência do Estado. Em síntese, Marx conclui que

[...] o Estado jamais encontrará nele mesmo e na organização da sociedade o fundamento dos males sociais; o Estado e a organização da sociedade não são, em termos políticos, duas coisas diferentes, acrescenta Marx; todos os Estados procuram as causas em diferenças acidentais intencionais da administração, indicando como remédio aos males as medidas administrativas; o Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração e seus meios e possibilidades sem eliminar a si mesmo, pois repousa sobre esta contradição; o Estado repousa sobre outra contradição, a contradição entre sua universalidade e a vida privada (o interesse burguês), de maneira que se o Estado quisesse acabar com a impotência de sua administração, teria que acabar com a atual vida privada, conclui Marx. (Silva; Arrais Neto; Macário, 2012, p. 165).

Mas seguindo as contribuições de grandes críticos do neoliberalismo (Sader e Gentili, 1995; Harvey, 2012; Dardot e Laval, 2016), atendo-se ao neoliberalismo em si, depreende-se que a governamentalidade neoliberal - lavrada por Dardot e Laval que partem de uma categoria foucaultiana - é uma forma política do Estado capitalista, ou forma de governar as instituições e até a vida das pessoas do capitalismo global, numa palavra uma forma de organização da sociedade. Apesar de Foucault e com este, Dardot e Laval, no entanto, esta forma e o Estado não são coisas separadas, e podemos concluir, em termos radicais, que embora se chegue a uma batalha vencida contra o neoliberalismo, ainda resta o Estado, cuja natureza de classe reflete a dominação do capital sobre o trabalho e a totalidade das instituições sociais. A forma política neoliberal é produto da contradição entre capital e trabalho, aparece na economia política contemporânea (Hayek, 2010) como pressuposto teórico que, à primeira vista, mira o Estado planificador como problema, como ameaça à liberdade, mas que sua finalidade é ampliar a mais-valia relativa, desarticular a classe trabalhadora e derrotar a alternativa socialista. A forma política neoliberal aparece, portanto na esfera das relações sociais, na sociedade civil, e se volta na direção da sociedade política a tornar-se a forma política do Estado e modelo de racionalização da totalidade da vida social. Tal como o aparecimento da propriedade privada que se converteu em condição para o capital, sendo dele inseparável, o neoliberalismo se nos apresenta como uma forma ideológica concreta, materializada, amalgamada no Estado, sendo dele inseparável, no sentido de que não há efeito neoliberal sobre a vida econômica, social e cultural sem o Estado moderno.

O neoliberalismo é como um vírus que só pode existir fixando-se sobre a vida do organismo estatal passando a destruir as instituições de caráter e finalidade social. Se não as destroem formalmente, desfiguram seu conteúdo e finalidades. Não é uma relação de simbiose na qual um nutre o outro, um deles (o neoliberalismo) assume a forma destrutiva (contra o caráter social do Estado). Mas essa analogia é ainda mais intrigante: o vírus do neoliberalismo (cujo agir no organismo estatal é a política neoliberal) é capaz de destruir a roupagem de civilidade e humanidade do capital, o que é o mesmo que destruir a forma democrática do Estado.

Ora, não havendo mais limites à barbárie do capital, não há mais necessidade nem de roupas, nem de rituais democráticos. Aliás, o capital não pode chegar ao seu limite de tirania sem antes destruir as formas democráticas e as políticas sociais. O problema é a sustentabilidade deste estado de crise e seus efeitos sobre a acumulação. A assertiva de Mézsáros (2002) de que o capital é incontrolavelmente destrutivo quer dizer que ele mesmo é um vírus letal ao ecossistema ambiental e social. No interior do Estado, a forma política neoliberal é a forma

política do capital, logo é o vírus letal que destrói a política como mediação dos conflitos, as políticas públicas de caráter social, os serviços públicos como a saúde e a educação. Não há neoliberalismo sem Estado e o contrário (Estado sem neoliberalismo) não é cogitado na perspectiva das corporações na fase atual da crise do capitalismo. Portanto, embora com existência efetiva e cada vez mais totalizante, como o é a tendência da mercantilização ou da universalização da vendabilidade (Mészáros, *op. cit*) imposta pelo sistema do capital, a forma de ser da atual sociedade capitalista e sendo a forma social inseparável da forma Estatal, a governamentalidade neoliberal, na medida em que se configura como forma de organização da sociedade, numa palavra, a “sociedade neoliberal” e o Estado não são duas coisas separadas. O neoliberalismo é uma contínua “luta” pela hegemonia, é a crescente hegemonia do capital sobre o trabalho e sobre a cultura e o modo de ser, de pensar e de agir das pessoas, e se converteu em cultura dominante. O neoliberalismo é a forma atual da hegemônica do capital, é o espírito do capitalismo globalizado. O neoliberalismo é a forma possível e eficaz de controle da classe trabalhadora e de transferência da mais-valia relativa para as corporações em um tempo de desarticulação local e global da classe trabalhadora, que em grande parte foi promovida por ele mesmo. É, como o americanismo-fordismo (Gramsci, 2007) e a acumulação flexível (Harvey, 2011), uma nova e universalizante racionalização da política, da cultura e da classe trabalhadora, uma forma de civilização. Mas se o neoliberalismo não pode ser (existir) separado do Estado a não ser nos livros e nos clubes liberais, o Estado não prescinde do neoliberalismo para existir e manter sua função de classe, de controle do capital sobre o trabalho, de salvaguardar a tirania da propriedade privada sobre o interesse geral. A expressão “não há capital sem o Estado”, é o mesmo que “não há neoliberalismo sem o Estado”, mas não se pode dizer que não há Estado sem o neoliberalismo. O Estado não tem como condição de existência o neoliberalismo, este é transitório na existência do Estado. O capital sempre encontra a forma estatal para manter o controle sobre o trabalho. Daí que não adianta alimentar a ilusão de que a luta final da classe trabalhadora (luta atual dos intelectuais e dos governos de centro-direita) seja contra o neoliberalismo. A luta inicial e derradeira da classe trabalhadora, embora passe pelo enfrentamento do neoliberalismo, deve ser contra a unidade capital e Estado moderno. Isso tem consequência sobre as lutas no campo da educação, no interesse pela democratização substancial da sociedade e da escola e significa que não se pode ignorar o efeito conservador do Estado sobre a educação em favor dos interesses do capital, como o Estado controla e atualiza a educação escolar conforme as mudanças no regime de acumulação. Foi assim na passagem do ensino tradicional religioso para o ensino laico e de controle estatal para atender às demandas pós-feudalismo na direção das manufaturas e da indústria – a educação orientada

por Comênio (Cambi, 1999) e Condorcet (Ponce, 1986). E do mesmo modo as mutações subsequentes, como a educação no taylorismo-fordismo e seu sistema de alienação, quando a indústria exigia a formação do operário-massa e toda a racionalidade do americanismo (Gramsci, 2007) na formação da mão de obra especializada e de saber fragmentado para tarefas simplificadas e repetitivas; a educação na era da acumulação flexível para formar o trabalhador polivalente, multiespecializado para multitarefas (Antunes, 2000-b); e contiguamente, o ajuste da educação, sob influência da financeirização e abertura do mercado de educação, o processo de converter a educação escolar em objeto de acumulação do capital.

#### **2.4 Financeirização da economia sob a colaboração do Estado.**

A financeirização é um fenômeno decorrente do contraditório desenvolvimento do capital, sendo um processo de transferência dos investimentos da esfera produtiva para a esfera financeira cada vez mais crescente e com tendência a ser prevalente sobre a escolha do modo de acumulação entre os capitalistas. A esfera produtiva, isto é, o campo da produção das mercadorias, apresenta inevitáveis fases de crises cada vez mais tensas, com maiores contradições, grande amplitude, maior temporalidade e com elevada capacidade destrutiva dos meios de produção, uma vez que tanto podem provocar quebra de empresas quanto o desenvolvimento de novas tecnologias e novas formas de organização do processo de produção, chegando a caracterizar, em um certo tempo, um novo regime de acumulação, como foi o caso da transição do taylorismo-fordismo para a acumulação flexível, de origem toyotista.

A acumulação flexível foi uma resposta à crise de acumulação do capital na sua fase taylorista-fordista que aliava a capacidade produtiva com a elevação da produtividade real, resultando em uma crise de superprodução, uma estagnação da capacidade reprodutiva da esfera da produção (Gounet, 1999). A combinação entre financiamento advindo das instituições bancárias com a produção entra em crise, afetada pela elevada queda da taxa de lucro do capital investido na produção, aparecendo como fator de maior capacidade de recuperação dos lucros a tendência crescente de os investidores trasladarem seus capitais para a esfera financeira, para o rentismo com maior taxa de valorização do capital. A razão econômica é óbvia. A um capitalista num sistema de desregulamentação da esfera financeira, onde não haja restrições significativas à apropriação do capital, é mais viável investir onde a taxa de lucro seja maior que no setor da produção material. Trata-se de um mecanismo de enfrentamento da estagnação do setor produtivo, não no sentido de identificar e sanar os impedimentos do ciclo de acumulação do capital, mas de sobrepor ao setor produtivo a transferência da mais-valia relativa

produzida pelo trabalho para o rentismo, para a esfera financeira via títulos da dívida pública (especulação por meio de juros) e via elevação, mesmo que flutuante, da precificação de ações de empresas na bolsa de valores. Todo esse processo foi propiciado e ao mesmo tempo é parte integrante da mundialização do capital.

A recuperação da taxa de lucro do capital em escala global como pretensão imposta pela crise estrutural de acumulação não é algo simples. Sua complexidade se encontra no interior de contradições próprias do movimento da economia em si e, como a acumulação (produtiva ou financeira) não pode existir ou ser compreendida como relações sociais, a busca por esta recuperação não pode se livrar do seu outro, o fenômeno identificado por Marx como tendência decrescente da taxa de lucro do capital. Trata-se, por um lado, da busca permanente do capitalista pela elevação da taxa de lucro, em termos global, a recuperação da taxa anterior, ou pelo menos algo aproximado. Por outro, uma constante queda que não pode ser corrigida senão por ato contínuo, recorrente. Os dois casos, de constante busca pela ampliação da taxa de lucro e a tendência de queda da taxa de lucro, não são um fenômeno acidental ou temporário. Isso não é uma mera pretensão, mas uma causalidade do capital. Contudo, eis duas contraforças que impedem a efetivação desse intento em favor da recuperação da taxa de lucro, conforme Sweezy (1983, p. 92): 1. “a atuação dos sindicatos”, que a uma simples observação já é possível notar que sua pressão força o capital a conceder ganhos relativos na remuneração da força de trabalho. 2. “a *ação estatal* destinada a *beneficiar o trabalho*” [grifo nosso]. Ambas são contraforças próprias do conflito entre capital e trabalho, e são alvo de grandes ataques dos capitalistas reunidos em agremiações e com força cada vez maior nas decisões em torno da regulamentação do trabalho, especialmente impondo medidas de desregulamentação que possibilitem reduzir o salário e a renda do trabalho, elementos que correspondem a meios de ampliação da apropriação da mais-valia relativa.

Assim se efetiva a parceria entre capital e Estado em favor da remediação do problema da retomada da taxa de lucro, o que se expressa em pelo menos quatro estratégias: a primeira é por meio da “organização de empreendedores”; a segunda, pela “exportação de capital”, a terceira, pela “formação de monopólios”, e a quarta, a “*ação estatal* destinada a *beneficiar o capital*” [grifo nosso], também conforme Sweezy (*ibid*). Essa discussão sobre a tendência decrescente da taxa de lucro do capital global aparece a um capitalista em particular como algo abstrato, sobre o que ele se posiciona com indiferença, porque o que lhe importa é ampliar a sua capacidade de acumulação em sentido particular em face da concorrência e do caráter genérico dele enquanto portador do capital. Isso não quer dizer que não haja orientação das personas do mercado, sob a forma de corporações, no sentido de tomar as medidas em

termos globais para lidar com o problema. Conforme David Harvey, em “Para entender o capital” (2013, p. 256), Marx propõe claramente “uma ‘lei’ da composição crescente de valor do capital ao longo do tempo, e é essa lei que desempenha um papel crucial na teoria da taxa decrescente de lucro”, do que ele reconhece “que pode haver decréscimo do valor (oposto à presença física) do capital”. O que é isso? A crescente produtividade do trabalho tem dois efeitos: o de aumentar o volume dos meios de produção por ele utilizados; e o de promover a diminuição do valor desses meios de produção em comparação com o seu volume. A taxa de lucro se produz na relação entre o capital constante e o capital variável, o que envolve os meios de produção como capital constante, de um lado, e do outro o trabalho (os custos com a força de trabalho). O trabalho eleva fisicamente o volume dos meios de produção, mas o que ele rende em face do enorme volume do capital constante não parece ser suficiente para evitar o decréscimo da taxa geral de lucro. Ora, imaginemos uma real situação, em escala particular, em que o volume de um conglomerado de corporações do mercado aberto (na bolsa de valores) de educação soma o montante de R\$ 15,8 bilhões, depois de descontados os custos com capital constante e capital variável, obtém um lucro que representa “apenas” R\$ 242 milhões. “Apenas” entre aspas por que se trata de um lucro considerável. Esse lucro é elevado quando consideramos que mesmo dispendo de R\$ 7 bilhões de capital para investimento, o conglomerado resolve investir apenas uma terça parte (2,3) desse volume, do que obtém uma taxa de lucro de 10,5% (os R\$ 242 milhões). Contudo, demonstrando o que Marx sugere, o volume do capital constante (aqui os R\$ 15,8 bilhões) é fisicamente maior, mas a taxa de lucro a ele correspondente nem tanto, em termos proporcionais.

Apesar desse fenômeno, e por causa dele mesmo, é que os capitalistas precisam criar novos mercados, financeirizar a economia e mercadorizar serviços públicos onde possam elevar o volume de capitais e com isso, em termos relativos, acumular percentuais maiores de lucro. Se o volume total do capital é muito maior em relação ao lucro líquido que produz, o que dá ao capitalista o impulso empreendedor é não só o olho sobre o lucro relativo ao capital investido imediato ao longo do ano, mas também o “instinto” de ocupar o lugar de poder econômico sobre um mercado antes que outro o faça, encontrando em seu caminho momentos de crise, mas contra o que ele tem nas mãos o poder do Estado, capaz de salvaguardar a manutenção dos lucros, evitando a quebra geral do sistema financeiro, estabelecendo mecanismos legais de favorecimento dos empreendimentos privados na obtenção da mais-valia relativa.

O mecanismo da dívida dos países é uma tentativa entre o Estado e o capital de ir compensando o problema da tendência decrescente da taxa de lucro, e do mesmo modo, a busca

do capitalista por empreender novos espaços de apropriação da mais-valia em setores sob a responsabilidade estatal, que não são propriamente da espera produtiva ou financeira convencional (mas passam a ser), como é o caso do setor da educação. Se visto separadamente em relação à economia convencional dos países, o valor total das dívidas em escala global que constitui os ganhos do capital financeiro é da ordem de US\$ 305 trilhões, enquanto o montante das economias reais dos países foi de US\$ 96,1 trilhões em 2021 (Dolack, 2022). A mão do Estado nesse processo aparece de modo mais factual na transferência gratuita de grandes volumes de recursos extraídos da riqueza nacional produzida pelo trabalho. A crise no sistema financeiro, desencadeada em 2007 nos EUA, foi escandalosamente remediada com esse mecanismo de transferência estatal da mais-valia relativa mundial concentrada sob a forma de reservas cambiais e fundos públicos. O mercado cria problemas que só o Estado pode resolver.

Em fevereiro de 2022, a quantidade de dinheiro criada pelos bancos centrais de cinco das maiores economias do mundo, com o objetivo de sustentar artificialmente os mercados financeiros desde o início da pandemia de Covid-19 totalizou US\$ 9,94 trilhões. Isso se soma aos US\$ 9,36 trilhões gastos no salvamento dos mercados financeiros nos anos seguintes ao colapso econômico global de 2008. São US\$ 19,3 trilhões no período de 14 anos (Dolack, 2022).

Num Estado sob a vigência da liberação dos mercados, da autonomização do setor financeiro em relação à capacidade de controle e de planejamento estatal, portanto da fragilização e até desaparecimento da regulação político-econômica e social, a tendência geral é de hipertrofia da esfera financeira, ou financeirização da economia seguindo a tendência global. Chesnais (2000, p. 19) observa que “Em um sistema de apropriação de riquezas fundado nos mercados de títulos, a mobilidade permanente do capital colocado é consubstancial à procura de melhores rendimentos”.

Cria-se, neste caso, um centro de gravidade para onde todas as economias são arrastadas, para onde os investidores concorrem sem significativo controle político-econômico, ético ou moral. O espaço-tempo sofre uma forte curva que obriga todos os capitalistas, ou a maior parte, para o centro de massa onde ocorre a maior valorização do capital. Enquanto o PIB mundial cresce em uma taxa de 1% e 2,5%, as aplicações financeiras rendem até mais de 5% (Dawbor, 2018), mais do que duplicam o retorno do capital investido. Conforme Sweezy, analisando o desenvolvimento do capitalismo n’*O Capital* de Marx, “Para o capitalista, a razão crucial é a taxa de lucro: em outras palavras, a razão entre a mais-valia e o dispêndio total de capital” (Sweezy, 1983, p. 64). No nosso entendimento, o capital não pode ter outra alternativa senão captar a mais-valia relativa produzida pelo setor produtivo e de serviços com maior exploração do trabalho, no setor de capital aberto e por meio da transferência da riqueza

nacional via dívida pública com taxas de juros que variam conforme a relação entre periferia e centro, no Brasil uma das maiores taxas do mundo.

Em termos de renda, o 1% mais rico concentra mais recursos do que os 99% da população mundial. Só o montante de capitais não declarados, mantidos nos paraísos fiscais, chega a mais de 1/3 ou 40% do PIB mundial que é da ordem de 80 trilhões de dólares (Dawbor, 2018, p. 34-45). É uma situação insustentável que só pode ser corrigida em caráter parcial e em ciclos muito breves. A financeirização é uma alternativa à tendência de estagnação da produção, mas ela mesma tende à estagnação, uma vez que não só não restabelece a capacidade reprodutiva do capital produtivo como provoca contínua crise tanto na produção de mercadorias quanto na própria esfera financeira. O aparecimento de fraudes de grande impacto no setor financeiro, de real promoção e manutenção da crise estrutural do capital, é manifestação fenomênica da própria acumulação do capital e da própria forma do capital financeiro. É um tipo de regulação da crise, por fora do papel do Estado, fabricada pelo livre mercado, pela concorrência de capitais cada vez mais sem limites. Fraude e mecanismo de combate às crises são a mesma coisa. A financeirização da economia tem um caráter concentrador da riqueza e ao mesmo tempo devastador da produção, sendo próprio da sua dinâmica a retração da produção e a geração e ampliação da desigualdade social.

Belluzzo, ainda em 2012, analisa a relação entre fluxos de capital financeiro e a desigualdade, observando por um lado a mobilização do capital financeiro e por outro a concentração e realocação de postos de trabalho para onde a haja melhores condições de exploração.

As mudanças nesses mercados, nos últimos vinte anos, acarretaram uma fantástica mobilidade dos capitais entre as diferentes praças, permitiram uma incrível velocidade da inovação financeira, sustentaram elevadas taxas de valorização dos ativos e, sobretudo, facilitaram e estimularam as fusões e aquisições de empresas em todos os setores.

Mobilidade do capital financeiro e, ao mesmo tempo, *centralização do capital produtivo à escala mundial*. Essa convergência suscitou os surtos intensos de demissões de trabalhadores, a eliminação dos melhores postos de trabalho, enfim, a maníaca obsessão com a redução de custos.

Não se trata de nenhuma *inevitabilidade tecnológica*. Foram, de fato, gigantescos os avanços na redução do tempo de trabalho exigido para o atendimento das necessidades, reais e imaginárias, da sociedade. Mas os resultados mesquinhos em termos de criação de novos empregos e de melhoria das condições de vida só podem ser explicados pelo peculiar metabolismo das economias capitalistas, sob o império da competição desbragada e das finanças globais desreguladas. (Belluzzo, 2012).

Verificando o fenômeno em escala global e na sociedade norte-americana, Belluzzo assevera que

Nos últimos trinta anos [cuja referência é o ano de 2012] houve um aumento significativo da desigualdade tanto nas sociedades desenvolvidas quanto nas regiões periféricas. Até meados dos anos 1970, é bom lembrar, o crescimento econômico foi acompanhado do aumento dos salários reais, da redução das diferenças entre os rendimentos do capital e do trabalho e de uma maior igualdade dentro da escala de salários. A crise da classe média norte-americana não é fruto da Grande Recessão, iniciada em 2007, mas um fenômeno de longo prazo. De 1973 até 2010, o rendimento de 90% das famílias norte-americanas cresceu apenas 10% em termos reais, enquanto os ganhos dos situados na faixa dos super-ricos – a turma do 1% superior – triplicaram. Pior ainda: a cada ciclo a recuperação do emprego é mais lenta e, portanto, maior é a pressão sobre os rendimentos dos assalariados (*ibid*, 2012, s/p).

A razão para esse quadro se encontra na combinação de dois fenômenos, “a baixa inflação e a excessiva elasticidade do sistema financeiro”, acentuando a oferta de crédito e impulsionando “a criação de desequilíbrios cumulativos nos balanços de famílias, empresas e países, com sérias consequências para a eficácia das políticas monetárias nacionais” (*ibid*). Aparece aqui o caráter de fragilidade dos mecanismos de controle por parte dos países, o que se expressa na ineficácia das políticas monetárias adotadas pelas economias de cada Estado.

O fato imediato é que essa forma de acumulação desencadeia a desindustrialização, mesmo em centros do sistema, e a maior concentração da riqueza e crescimento da desigualdade. No Brasil, segundo dados do Ipea (2023) houve uma queda dramática do PIB da indústria nacional que passou de 4,8% em 2021, para 1,6% em 2022. Em contrapartida, o lucro das principais instituições financeiras no mesmo período superou as expectativas do próprio setor. Segundo dados da Consultoria Economatica, “o lucro consolidado dos quatro maiores bancos do país (Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander e Banco do Brasil) ficou em R\$ 18,6 bilhões, 35,2 % acima ao do mesmo período de 2020”, sendo que o “Bradesco teve o maior lucro, seguido por Itaú-Unibanco, Banco do Brasil e Santander” (Batista, 2021). O outro lado desse estado de euforia vivido pelos bancos, confirmando a migração do capital de investimento para o setor financeiro onde a renda chega a mais que 5% (o dobro da renda no setor produtivo), é o fenômeno da desindustrialização. A participação da indústria de transformação sobre o PIB brasileiro decaiu de 20% em 1976, para 11,3% em 2018. Em termos concretos observa-se que

Em 2015, o Brasil tinha 384,7 mil estabelecimentos industriais e, no fim do ano passado [2020], a estimativa era de que o número tinha caído para 348,1 mil. Em seis anos, foram extintas 36,6 mil fábricas, o que equivale a uma média de 17 fábricas fechadas por dia no período. Os números são de um estudo feito pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) [conforme Estadão/Broadcast] (FERRAZ, 2021).

Esse fenômeno da desindustrialização pode ser explicado por esta migração de capitais para o setor financeiro e também, onde é mais lucrativo e, no caso brasileiro, na perda da capacidade de financiamento da indústria por parte do Estado. O empresariado do setor

industrial sobrevivente recebe, como compensação à desindustrialização, a elevação da taxa de desemprego (que estimula a redução dos salários) e a ampliação da exploração da força de trabalho impulsionadas pela reforma trabalhista implementada em 2017. Quatro anos depois, a taxa de desocupação chegou a 13,7%.

Os dados percentuais verificados acima em torno da concentração de renda já são dramáticos, mas é ainda mais preocupante quando olhamos em termos brutos a situação da pobreza decorrente da concentração da riqueza. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em pesquisa realizada com mais de 109 países, 1,3 milhões de seres humanos vive em situação de pobreza, correspondente a 1/4 da população investigada. Metade da população mundial em situação de pobreza compreende pessoas com menos de 18 anos de idade (Pnud, 2021). É importante notar que atinge grande parte da população em idade escolar.

## **2.5 Contradições em torno do sujeito da mudança social, do Estado e da democratização da sociedade e da educação.**

Em face da tragédia que representa o sistema social do capital e sua incontrolabilidade, com tendências cada vez mais belicosas, antidemocráticas e ecologicamente devastadoras, a alternativa tem que ser radical, para além do ponto zero da curvatura da vara, do reformismo conciliador da direita tradicional e da esquerda pós-moderna. A questão a ser enfrentada não é mais no campo teórico, se pode o Estado ser superado. Isso já foi resolvido por Marx-Engels e conforme compreendida por Lênin (1983) n’*O Estado e a revolução*. Essa assertiva tão radical, aparentemente panfletária e saudosista é mais que intenção utópica, é necessidade histórica em face do poder destrutivo do capital nas suas variadas formas econômicas e na sua tirania contra o trabalho, assegurada pelo Estado. O conteúdo teórico-político dessa utopia é corajosamente defendido por Florestan Fernandes na década de 1980, na sua “Apresentação” da referida obra de Lênin, citando Marx e Engels:

Hoje, parece-lhes pacífico que, fora da transição gradual, não há socialismo democrático (sic!); e a maioria dos partidos socialistas já se contenta com a reforma do capitalismo esquecendo a proclamação de Marx e Engels: “Para nós, não se trata de reformar a propriedade privada, mas de aboli-la; não se trata de atenuar os antagonismos de classes, mas de abolir as classes; não se trata de melhorar a sociedade existente, mas de estabelecer uma nova” (Fernandes *in* Lênin, 1983, XV).

A necessidade de superação do Estado não é uma frase de efeito e nem pode ter efeito prático sem se resolver o problema do entendimento sobre o sujeito revolucionário que promoverá esta mudança radical. O problema da emancipação humana é o da superação da

contradição entre a produção e a apropriação, no campo econômico, e entre o político e o social, no plano da práxis. A produção econômica no capitalismo é ao mesmo tempo processo de produzir mais-valia e a subsequente diferença cada vez mais profunda entre riqueza e opulência de um punhado de grandes ricos e a miséria das massas despossuídas tendendo ao genocídio em guerras e atitudes negacionistas de governos e à tragédias ambientais ou climáticas, já que as populações mais desassistidas das periferias é que são mais afetadas. A superação dessa contradição no plano teórico ou intencional remonta à antiguidade clássica (Chomsky, 2018)<sup>10</sup> e chega à modernidade para ser conduzida na contemporaneidade ainda sem solução prática. Tem levado a enganos de análise que preocupa mais pela atitude ética que pela simplicidade ou ingenuidade do intelectual. Marx evidenciou essa crítica superficial equivocada de natureza reformista do problema ao travar discussão com Arnold Ruge no artigo *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a Reforma Social”*. De um Prussiano. Permitam-nos resgatar aqui esta discussão a partir do artigo que publicamos na *Revista Labor*, do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (Labor/UFC). É um texto bastante atual numa sociedade em que mais de 33 milhões de pessoas passam fome:

No caso do Estado francês, também desenvolvido politicamente em relação à Alemanha, o pauperismo é enfrentado por Napoleão à forma de um golpe: uma lei de repressão à mendicância, que instituía depósitos de mendigos, verdadeiras penitenciárias [...] (Silva; Arrais Neto; Macário, 2012, p. 6).

A conclusão imediata a que Marx chega [...] é a de que, “[...] por mais que os Estados tivessem se ocupado do pauperismo, sempre se ativeram a medidas de administração e de assistência, ou, ainda mais, desceram abaixo da administração e da assistência” (*ibid*, p. 9). Ainda hoje os administradores dos Estados perseguem uma fórmula de

---

<sup>10</sup> A sociedade grega antiga, por volta do século V a.C., já guardava longa distância do processo que levou as comunidades primitivas ao regime da propriedade privada. Entre os gregos já havia uma concentração gradual da propriedade privada em poucas mãos, ao passo que se ampliava o empobrecimento das massas. Diante deste fato da desigualdade, é fácil imaginar que cresciam as pressões sociais. Trata-se de um conflito cuja sustentação envolve a manutenção do poder. Chomsky, um dos maiores pensadores vivos, observou que o problema da manutenção do poder nas mãos de cidadãos distintos e privilegiados encontrava seu oposto ameaçador na possibilidade de o poder passar às mãos da população. “Afim, é no povo que estão as melhores decisões e, sobretudo, as ações mais sensatas” (Chomsky, 2018, p. 18). Segundo Chomsky, o tratamento desse conflito remonta à antiguidade, quando Aristóteles, no livro chamado Política, concluiu que, de todos os sistemas políticos que havia examinado, o melhor é o regime democrático. A democracia implica que o poder passa às mãos dos cidadãos. Claro, observa Chomsky, Aristóteles se referia a uma democracia numa cidade-estado escravista, não em uma nação, e democracia a era apenas para os homens livres, não para os escravos. Mas “Se Atenas fosse uma democracia para todos os homens livres, o que incluiria os pobres, estes pobres se organizariam e tomariam as propriedades dos ricos” (*ibid*, p. 19). Esse é o dilema a ser resolvido: reduzir a democracia e permitir a participação da população nas decisões pode levar à tomada do poder pela maioria. A democracia restrita, isto é, o poder concentrado nas mãos de uma elite de privilegiados, tem diante de si o problema da desigualdade. A questão a seguir seria: reduzir a democracia, ou reduzir a desigualdade? Os donos do poder, que são os grandes proprietários, uma minoria privilegiada pelo regime econômico produtor de desigualdades, tendem a defender a “redução da democracia, ou seja, organizar o sistema de modo que o poder ficasse concentrado nas mãos dos ricos” (*id*). A solução dada por Aristóteles era oposta, observa Chomsky. Ele propôs reduzir a desigualdade, o que hoje seria fazer o estado de bem-estar social, “reduzir desigualdades com o fornecimento de refeições públicas e outras medidas apropriadas à cidade-estado” (*id*).

combate à miséria por meio de medidas administrativas e assistenciais, seja por sua formação partidária liberal burguesa, seja por cegueira teórica ou até mesmo por cinismo. E não adianta apelar para a criatividade quando esta se encontra limitada às determinações do Estado e da política, embora reconheçamos que aquele que tem sede precisa beber e aquele que tem fome precisa comer e que as políticas assistenciais têm seu papel considerável (*id.*, p. 7).

Estas incursões sobre os limites da percepção ingênua de Ruge já bastam para expormos agora as assertivas centrais apresentadas por Marx. A primeira é a de que o Estado jamais encontrará nele mesmo e na organização da sociedade o fundamento dos males sociais; o Estado e a organização da sociedade não são, em termos políticos, duas coisas diferentes, acrescenta Marx; todos os Estados procuram as causas em diferenças acidentais intencionais da administração, indicando como remédio aos males as medidas administrativas; o Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração e seus meios e possibilidades sem eliminar a si mesmo, pois repousa sobre esta contradição; o Estado repousa sobre outra contradição, a contradição entre sua universalidade e a vida privada (o interesse burguês), de maneira que se o Estado quisesse acabar com a impotência de sua administração, teria que acabar com a atual vida privada, conclui Marx. (*id.*)

Por fim, o que importa aqui é que, não sendo possível ao Estado ser o autor de sua própria superação, ou que ele possa por suas próprias mãos acabar com a propriedade privada, resta que é preciso reafirmar o sujeito deste ato, a classe trabalhadora. Mézáros cita, entre os principais traços da teoria política de Marx, o fato de que

O sujeito social da emancipação é o proletariado porque é forçado, pela maturação das contradições antagônicas do sistema do capital, a subverter a ordem social dominante, ao mesmo tempo em que é incapaz de impor a si próprio como uma nova parcialidade dominante - uma classe dominante mantida pelo trabalho de outras - sobre toda a sociedade (Mézáros, 2002, p. 566).

A solução radical definitiva para Marx não pode ser dada por qualquer ato voluntarista. Pressupõe a elevação da consciência da classe trabalhadora ao nível da consciência de classe, a consciência do antagonismo de interesses entre os proprietários do capital e os produtores e a consciência dos limites do Estado para atingir, mesmo na sua forma administrativa mais perfeita, a superação da contradição entre o político e o social, entre a natureza do poder estatal e as desigualdades sociais que o sistema do capital produz em profusão. A solução não pode ser parcial, mas estrutural, como alerta Mézáros. O que quer dizer - no caso do Estado, que talvez seja a causalidade mais determinante, pelo menos em termos políticos de qualquer revolução social e política - que é preciso superar o Estado burguês para superar radicalmente as possibilidades de restabelecer a reação contra-revolucionária das classes detentoras do capital e consolidar as medidas sócio-econômicas, políticas e culturais em direção a uma sociedade efetivamente democrática. A democratização da sociedade, e no seu interior a democratização da cultura e do saber elaborado, a democratização da escola pública, passam pela superação do poder estatal, do Estado como instrumento de dominação de classe. Fora desse imperativo histórico, as alternativas não podem ultrapassar os limites da parcialidade

das reformas que, quando avançadas, resultam de conciliação decidida pelo alto. É preciso ter esse horizonte porque toda medida parcial quando sob controle da classe trabalhadora deve ser em torno de um projeto de revolução social e política. “Sob o controle da classe trabalhadora”, é preciso frisar, porque na maior parte das nações em que a esquerda chega ao poder não é sob a hegemonia da classe trabalhadora, hegemonia que nem mesmo se apresenta em termos de projeto, de como dever ser.

Voltando ao ponto da análise política que tem como solução dos problemas impostos pelo neoliberalismo em diferentes áreas a superação do próprio neoliberalismo, seja por mecanismos de reposição do caráter social do Estado com políticas sociais, seja mesmo reformando internamente sua racionalidade administrativa, o que juntando as duas vias seria uma obra de arte da política, consideramos que tal análise e alternativas subsequentes são equivocadas porque, como vimos, não enfrenta o problema da natureza do Estado e do próprio sistema do capital do qual ele é parte essencial. A este respeito, espelhando um pouco do que já abordamos, indo um pouco mais ao ponto de radicalidade da crítica, Mészáros, recorrendo a Marx, é quem nos dá a sustentação definitiva para uma crítica mais contemporânea da crítica política do Estado: “Para Marx, era imperativo *sair* do ‘ponto de vista político’ para poder ser verdadeiramente crítico do Estado. Ele, Marx, insistiu que:

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais *político* é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto *no atual ordenamento* da sociedade, do qual o Estado é expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males *sociais* e compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto *menos é capaz* de compreender os males *sociais*. O período clássico do intelecto político é a Revolução Francesa. Bem longe de descobrir no princípio do Estado a fonte dos males sociais, os heróis da Revolução Francesa descobriram antes nos males sociais a fonte das más condições políticas. Desse modo, Robespierre vê na grande miséria e na grande riqueza um obstáculo à democracia pura. Por isso ele quer estabelecer uma frugalidade espartana geral. O princípio da política é a *vontade*. Quanto mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e tanto mais é cego diante dos limites naturais da vontade e, conseqüentemente, tanto mais é incapaz de descobrir a fonte dos males sociais (*ibid*, p. 564).

Entendemos que a compreensão da crítica política do neoliberalismo, desprovida de uma crítica social e econômica, conduz à duas saídas equivocadas, a que espera de um sufrágio universal e de uma correlação de forças políticas os atos oficiais de reconstituição do Estado social de caráter liberal ou neoliberal moderado ou com políticas de ajuste estrutural progressivo; e a que deseja com esta correlação de forças a mesma coisa dando a ela uma roupagem de esquerda que hoje se confunde com qualquer atitude de benevolência do capital sob a bandeira de enfrentamento da miséria ou pauperismo da classe trabalhadora e, no que

deste liberalismo se diferenciava, tem a marca da sustentabilidade e da inclusão das minorias. É por isso que está cada vez mais difícil, para a própria esquerda, divisar uma pauta de direita de uma pauta de esquerda em qualquer lugar do mundo. A consequência política desse tipo de análise presa à política, que só pode ter como solução para os males sociais, como a própria miséria e a educação neoliberal, é uma dupla confusão: confundir o sujeito da revolução com o governo dos políticos ilustrados e bem intencionados enfeitados de um discurso pós-moderno; ou, deslocando-se abstratamente desse campo, reivindicar como alternativa ao neoliberalismo um governo com maior participação popular nos limites das instituições do Estado burguês e sob a direção da representatividade parlamentar. Tal é o fato inexorável do abandono do sujeito revolucionário, a classe trabalhadora, e da formação da consciência de classe. É um tipo de fuga da realidade, observada por Mészáros em uma breve descrição: “Lutas políticas e socioeconômicas constituem uma unidade dialética e conseqüentemente a negligência da dimensão socioeconômica despoja a política de sua realidade” (*ibid*, p. 566). O tratamento da questão do Estado não pode se resumir ao Estado atual, mas à natureza mesmo do Estado como integrante do sistema social do capital. A consequência dessa abordagem radical para a educação é que sem enfrentarmos o problema do Estado e sua inseparabilidade do capital, não chegaremos a compreender o caráter determinante que ele tem sobre a escola pública, não poderemos atingir o desiderato da democratização da educação, não é possível sustentar a esperança no papel auxiliar da educação no processo de mudança social, a não ser como ilusão. A crença no caráter transitório do modo de produção social e o ideal da revolução social jamais figurarão em qualquer bandeira levantada pela classe trabalhadora sem o papel da educação. A democratização da sociedade e da escola pública compreendidas como movimento dialético, não pode se efetivar sem a superação da contradição entre a democratização da sociedade e a manutenção do Estado. É preciso que a escola pública saia das amarras culturais de controle estatal e passe a uma forma de controle social democrático efetivo para que ela contribua com a democratização da sociedade em termos radicais. Não deve haver nenhuma ilusão de que isso seja algo que possa ser tomado de súbito pela consciência das massas e que elas possam fazer abruptamente a revolução social. O papel da educação na transformação social, nestes termos, é recuperado e colocado em outro nível da discussão. A crença na transformação da escola a partir de cima, a partir do gesto organizador e educador do Estado capitalista é deslocada radicalmente para a crítica do Estado e sua incompatibilidade com a democratização da sociedade e da escola pública. O nosso entendimento é de que é preciso superar o controle estatal sobre a função social da escola, sobre as políticas e os conteúdos do ensino, aprofundar mecanismos de controle social de caráter popular, criar novos e torná-los hegemônicos no

interior da escola pública. Mas sem perder de vista que a educação estatal com sua natureza de classe só pode fenecer com o fenecimento do Estado.

## **2.6 Educação, propriedade privada e Estado: excertos de história da educação, das comunidades primitivas à era pré-moderna.**

Historicamente, a educação passou a ser objeto de controle de classe com o aparecimento da propriedade privada, quando o que saber para a vida social deixou de ser uma prática coletiva que distribuía os saberes e as experiências igualmente conforme a necessidade de cada um, momento em que as comunidades primitivas já passavam ao regime do trabalho escravo. Se desenvolvem os sistemas de leis que foram rompendo as tradições gentílicas até aparecer o Estado como centro de poder sobre o resto da sociedade, como espaço de dominação de classe. Conseqüentemente, a educação passa a ter uma autoridade central, um controle centralizado, em que toda a experiência coletiva pertence a esta autoridade, todo o saber para a vida social, incluindo a religião passam a ser propriedade do Estado. Os rudimentos do que se pode chamar de escola estatal aparece ainda na antiguidade, nos referindo à civilização ocidental, na Grécia Antiga e depois em Roma. Não por acaso, de algum modo o trabalho docente está vinculado à escravidão. Na Grécia, o professor era um escravo, e depois em Roma Antiga. Segundo Ponce (1986), há em Roma muitas referências ao aparecimento da escola. A primeira notícia segura a respeito de uma escola primária data de 449 anos a.C., mas uma escola de nível mais elevado e sob influência da tradição grega surgirá somente, conforme Manacorda (2002), em decorrência da embaixada de Cratete de Malo, em 169 a.C.

Na Idade Média, sob o regime do trabalho servil e com o poder da Igreja sobre grande parte da propriedade e sobre a cultura fortemente religiosa, a educação expressa a própria unidade entre Estado e religião, entre poder material sob as mãos da nobreza e poder (não só) religioso da Igreja. Em face da queda dispersante do Império Romano e da insustentabilidade econômica do trabalho escravo, a servidão é uma indispensável vantagem para os donos da terra. Se por um lado era necessário grande riqueza para comprar e manter os escravos, por outro, a servidão não requeria qualquer gasto, como observa Ponce: “A servidão constituía, pois, a única maneira que o patrão dispunha para tirar proveitos dos seus fundos, ao mesmo tempo que também constituía o único modo dos que não possuíam terras proverem o seu próprio sustento.” (Ponce, 1986, p. 85). É interessante notar a transformação por que passa o poder religioso no feudalismo. A religião cristã, que mesmo no Império Romano já se distanciara do cristianismo original que inspirava os ideais contra a exploração, silenciava-se

diante do regime de exploração em favor da propriedade privada. “Os gritos contra a propriedade privada e contra a exploração por parte dos poderosos, que ressoaram durante algum tempo entre os primeiros padres da Igreja, foram-se extinguindo, não sem o protesto das massas.” (*ibid*, p. 87). Em vez de apoiar os camponeses, o cristianismo canalizou suas inquietações e suas esperanças para o mundo extraterreno. Depois, Lutero chegou a vociferar contra os camponeses, pela propriedade privada. Se não bastasse esta devoção aos senhores feudais, aos donos da terra, a Igreja mesmo era uma grande proprietária, estava entre os grandes senhores. Os templos foram o berço da civilização monetária (Cf. Curtios, 1887, *apud* Ponce, 1986, p. 88), numa época em que a Igreja Católica se dedicou de tal modo a honra destas tradições “que em poucos séculos, passou a controlar quase toda a economia feudal [...]”, sendo que durante a Idade Média, os mosteiros foram “poderosas instituições bancárias de crédito rural” (Ponce, 1986, p. 88). As duas esferas do poder estão constituídas, portanto, no domínio da propriedade privada da terra: os senhores de terra, e a Igreja.

Por meio dos mosteiros, que foram as primeiras “escolas” medievais, a Igreja tomou em suas mãos a instrução pública. As escolas monásticas tinham uma dupla configuração: umas voltadas para a formação dos futuros monges (escolas para oblatas), outras destinada à instrução da plebe, as verdadeiras escolas monásticas. A finalidade destas últimas não era ensinar a ler ou escrever, “mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas”, conforme Ponce (1986, p. 91), uma escola de conformação das massas. Acrescenta-se que, se os mosteiros eram o lugar das primeiras universidades durante toda a Idade Média, e ao mesmo tempo as únicas editoras das publicações de livros, se tratavam de universidades aristocráticas que abrigavam os privilegiados. Isso, há muito tempo não é mistério, pelo menos nos livros de história da educação e da pedagogia.

Durante a Idade Média, com o desenvolvimento das forças produtivas, em especial o comércio, foi surgindo uma nova classe social. Até o século X as cidades eram vilas miseráveis de artesãos e domésticos a serviço dos senhores feudais. Progressivas modificações nas técnicas, que se imbricaram com o desenvolvimento dos meios de produção, provocaram o aparecimento do comércio e do dinheiro e junto com esta atividade econômica uma classe de comerciantes que passavam a habitar os antigos burgos, tornando estas “cidades” em centros de comércio. Surgia a burguesia disposta a uma vida pacífica e urbana, que não tinha ainda consciência do conflito de seus interesses com os interesses dos senhores feudais, mas apenas consciência de classe para si, uma forma embrionária de consciência de classe.

Essas transformações econômicas e políticas repercutiram sobre a educação, de modo que o aparecimento da burguesia “obrigou a Igreja a deslocar o centro do seu ensino.” (*ibid*, p. 98). Tanto os mosteiros começaram a perder poder quanto o ensino passava para mãos do clero secular (que lidavam com as catedrais e igrejas, espaços que mantinham relação direta com as massas). O fato é que o comércio passa a exigir outro tipo de instrução. Durante a Idade Média o saber era concebido como revelação divina, não como fruto da razão humana, não podendo ser questionado. Filosofia e teologia formavam uma unidade, mas o centro das preocupações eram as questões que estavam para além do mundo físico. A metafísica da Era Medieval procurava sustentar a unidade entre fé e razão, amparando-se na autoridade da Igreja, configurando um saber acrítico, dogmático, fechado, inquestionável, que constituiu um método e uma filosofia do conhecimento chamado de escolástica. Somente na transição para o capitalismo, com o renascimento e o humanismo, é que aparecem as mais tensas oposições ao dogmatismo da racionalidade teológica.

As chamadas escolas catedralícias, semelhantes às escolas monásticas, tinham como centro de suas preocupações as reflexões teológicas, importando menos a instrução, e o canto coral era mais importante que o ensino das artes liberais (ofício, trabalho). Conforme Ponce, este modelo de escola, no século XI, foi o germe da universidade. Sob esta denominação, as universidades eram apenas o equivalente de reuniões de livres homens que se dedicavam ao cultivo das ciências, mas logo passaram a ser o meio de elevar a burguesia ao nível da nobreza por meio do título universitário, dando-lhe a dignidade doutoral.

Resulta deste potencial de privilégio cultural e de status social, que a Igreja e os reis logo trataram de ter as universidades sob seu controle. Mesmo assim, apesar de ser nominalmente eclesiástica, a universidade era leiga no espírito e foi passando a deixar de dar exclusividade de sua direção a reitores não eclesiásticos, ao passo que os interesses intelectuais deixaram de ser exclusivamente religiosos deslocando-se para os interesses filosóficos e lógicos, conforme Ponce (1986). As escolas primárias e secundárias passaram a ser menos divorciadas da vida ordinária, das necessidades práticas da vida: No lugar do latim, ensinavam-se o idioma nacional, ao invés do predomínio total do *trivium* (lógica, gramática e retórica) e do *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), noções de Geografia, História e de Ciências Naturais, refletindo as mudanças provocadas pelo comércio e pelas novas relações sociais. Contudo, não se tratavam de escolas gratuitas. O salário de fome dos professores era pago em parte pelos “municípios”, mas a outra parte era paga diretamente pelos alunos. Era uma escola para os privilegiados. Quando a burguesia começa a respirar ares de maior poder

político, passa a preconizar uma escola para as massas, mas com o mínimo de instrução. Enquanto isso, os filhos de trabalhadores se formavam no e para o trabalho.

### **2.7 A escola moderna sob o interesse do Estado: espaço de reprodução dos conflitos de classe.**

A escola moderna nasce com a própria modernidade, logo após a consolidação do regime social burguês. Nasce do conflito entre se deixar livre uma instituição que já proliferava e tendia a concentrar o conhecimento sistematizado clássico e o que se vinha constituindo com os progressos no campo científico e filosófico. Aparece entre o imperativo do ensino do conhecimento abstrato pedagogicamente constituído pelas noções religiosas de indivíduo humano, de sociedade e natureza sob controle religioso e a necessidade histórica da socialização do saber como pressuposto da superação da ignorância, um saber laico e tendo fundamento nas ciências nascentes, e sob a demanda de controle estatal a serviço do novo modo de produção também nascente. Como necessidade histórica, isto é, como determinação do processo histórico em determinadas condições sociais, a escola moderna é parte do conflito de classes, num primeiro momento como pressuposição para se contrapor à cultura do Antigo Regime e estabelecer as bases de uma educação formal contra a ignorância e em favor da construção e socialização dos valores da sociedade moderna, do capitalismo nascente. Num segundo momento como sistema de socialização do saber necessário às demandas de formação da mão de obra em termos espirituais e instrumentais para as novas relações de produção, do capitalismo em permanente revolução das forças produtivas, uma escola pública, estatal, obrigatória e laica.

O conflito de classes no interior da escola nasce com ela mesma em razão de ela ser a instituição gestada por um sistema social fundado na contradição entre os interesses da aristocracia parasitária e o interesse do burguês orgulhoso e empreendedor, se consolida e se amplia sob as mãos da burguesia, e depois, como conflito entre os interesses entre a burguesia e o proletariado, próprio do regime de acumulação do capital. Portanto, o que nos interessa observar é que a natureza da escola moderna encerra uma contradição permanente, a de corresponder aos interesses da classe dominante no regime social do capital.

O Estado moderno, resultado do conflito de classes e instrumento de dominação burguesa sobre a economia, política e a cultura, tem a escola como um instrumento de dominação de classe. A sociedade como um todo não pode ser senão sob a forma de classe do Estado. Isso implica que, sendo naturalmente desigual a forma da sociedade, porque baseada

na propriedade privada e na exploração do trabalho, a sociedade configurada sob este regime de desigualdade só pode ser desigual e reprodutora da desigualdade, do que se tem que a escola também não pode ser de outra forma senão instituição pública voltada para a reprodução da desigualdade social.

É antiga a orientação liberal que estabelece como uma das funções do Estado a educação das massas. Depois de uma longa exposição seletiva sobre a instrução na história Antiga (Grécia e Roma), da educação domiciliar à educação pública estatal, de aforismos conservadores contra o caráter público da educação, Smith sugere que, nos casos em que a sociedade não coloca a maior parte dos indivíduos em situações naturais em que se formam as habilidades por ela exigidas ou que possa admitir, “alguma intervenção do governo é necessária para impedir a quase completa corrupção e degeneração de grande parte do povo.” (Smith, v. II, 2016, p. 987). Confundindo governo com Estado, Smith, reitera que em face do entorpecimento provocado pela simplificação das tarefas promovidas pela divisão do trabalho, um estado em que tais indivíduos são incapazes de “julgar os grandes e vastos interesses de seu país” ou de defendê-lo numa guerra, “em toda sociedade desenvolvida e civilizada é esse o estado em que o pobre trabalhador, ou seja, o grande conjunto do povo, deve necessariamente cair, a menos que o governo faça alguns esforços para impedi-lo.” (*ibid*, p. 988). Esse era o modo da Economia Política Clássica tratar o problema da educação das massas, que não devia ser em demasia. Também era uma preocupação de tantos outros pensadores burgueses do campo da filosofia e do campo da educação, como demonstra Enguita (1989) ao examinar a gênese da escola das massas, onde se inclui Locke, quando requer que se reserve o estudo das ciências em geral àqueles que “dispõem de tempo livre”, devendo os trabalhadores se ater apenas as “funções”, à sua “ocupação cotidiana” (Locke, *apud* Enguita, 1989, p. 111). Nas escolas anglicanas, de mais puro espírito capitalista, em princípios do século XIX, em escolas de Hannah More, conforme Enguita, citando Vaughan e Archer as crianças aprendiam “durante a semana trabalhos toscos que as preparam para serem serventes. Não permitindo que se ensine a escrever os pobres, pois meu objetivo não é convertê-los em fanáticos, mas formar os baixos estamentos para a indústria e a piedade” (*ibid*).

Talvez o ponto mais marcante em que se passa à configuração da escola democrática, que vai influenciar toda a estruturação dos sistemas de ensino pelo mundo aos moldes liberais de socialização dos indivíduos, colocando-os na condição de cidadãos modernos, encontre em Condorcet a orientação da educação como instituto mais vinculado ao ideário iluminista, identificada, conforme Enguita, com a ilustração, com a liberdade e com o progresso. Condorcet (2008), este proeminente pensador, autor de “Cinco memórias sobre a

instrução pública”, foi um dos primeiros a compreender a necessidade da escolarização das massas, empregando-a a devida finalidade liberal: “expandindo as luzes entre o povo” e “impedir que seus movimentos se convertam em perigosos” (Enguita, 1989, p. 112). Defende que o Estado garanta a igualdade da instrução elementar e profissional entre as massas. Era, do ponto de vista teórico, o tratamento dado à crise da escola provocada pelas novas relações sociais anunciadas nas manufaturas e que se resolverá, ao modo burguês, na consolidação da indústria e na subsequente criação dos sistemas de ensino na Europa.

Já mencionamos que as teorias críticas da educação, sob variadas abordagens, compreenderam a escola como instituição de Estado em três perspectivas principais de caráter reprodutivista, que assim sintetizamos: a primeira é a que tem a escola como aparelho ideológico de Estado (Althusser, s/d), a segunda pensa a escola como espaço de reprodução da desigualdade gerada pelo sistema social (Bourdieu e Passeron *in* Saviani, 2012), operando como violência simbólica, e a terceira perspectiva de análise da escola pública é a que considera que ela é espaço de formação da mão de obra, de um lado espelhando as relações sociais do trabalho no seu interior (Bowles e Gintis *in* Enguita, 1989), em termos de organização formando um sistema de ensino em que, apesar da sua aparência de unitária e unificadora, a escola é dividida em duas grandes redes correspondentes a divisão da sociedade capitalista em duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado, conforme Boudelot e Establet (SAVIANI, 2012).

Isso acarretou no Brasil a produção de duas grandes vertentes da crítica, uma de caráter popular que tem sua síntese mais organizada na Pedagogia de Paulo Freire (1987), abordagem que alia o campo da linguagem (dialogicidade) com a análise de classe chegando mesmo a ter alguns fundamentos em Marx, Gramsci e na pedagogia socialista de base experimental. A outra vertente da crítica, mais nitidamente marxista, em especial gramsciana e socialista, é a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2013). No primeiro caso, uma filosofia da educação propriamente, ao lado de uma pedagogia bem sistematizada. No segundo, sendo mais a elaboração de uma teoria da educação, ao nosso entender, que vai se desenvolvendo para propor uma concepção pedagógica. Ambas têm em comum, ao seu modo, a análise de classe e, conseqüentemente, a crítica da escola pública como espaço contraditório de dominação de classe. A educação popular freireana faz a crítica da pedagogia dos opressores e a ela contrapõe a pedagogia libertadora. A pedagogia histórico-crítica parte da crítica das teorias de caráter liberal, incluindo a escola nova e formula uma teoria fundamentada no materialismo histórico-dialético propondo que o papel da escola pública é a socialização do saber elaborado, meio de acesso à cultura e aos atributos do trabalho (os fundamentos

científicos da produção e a competência técnica, ou as disposições psico-físicas, que para Gramsci inclui a capacidade dirigente) e instrumentalização das lutas democráticas. Reservadas as diferenças de conteúdo e de visão da realidade social, a pedagogia histórico-crítica não deixa de ser uma vertente contemporaneizada da emancipação pelo conhecimento, que no iluminismo era enciclopedista, mas em Saviani, profundamente ligado à realidade social para transformá-la e exigindo a assimilação ativa por parte do sujeito. A escola liberal democrática tradicional era depositária da ideia iluminista de “emancipação pelo conhecimento” em sentido burguês, em face do Antigo Regime (Laval, 2019, p. 15). Contudo, o saber escolar era desvinculado da realidade social, isto é, não apresentava a sua relação com as contradições próprias da sociedade burguesa – e não poderia ser diferente uma vez que a educação burguesa só pode ser conservadora e abstraída dos conflitos de classes, espelhando esse novo modo de exploração do trabalho - e posto a um ensino que torna o aluno objeto passivo no processo de assimilação. Saviani resgata desta pedagogia liberal o que ela tinha de mais democrático, segundo ele, o saber escolar, passando a concebê-lo como saber em perspectiva crítica, quando passa a dar caráter abertamente político à educação, muito mais nos efeitos sobre os sujeitos que o ato pedagógico em si. De feição mais nitidamente política, a educação popular tem maior dificuldade de ser assimilada pelo sistema oficial de ensino, ao passo que a pedagogia histórico-crítica, por se ater menos à política e mais aos conteúdos do ensino, encontra outro nível de dificuldade em ser amparada pela escola, uma vez que a tendência do sistema de ensino é pelo esvaziamento do saber escolar produzido historicamente e de combate à reflexão crítica.

Isso para destacar que a escola moderna, e por assim dizer, contemporânea, foi historicamente configurada como espaço de conformação cultural e instrumental que reflete os conflitos de classes, os interesses contraditórios e inconciliáveis de uma sociedade de classes erigida sob a exploração do trabalho, cuja função é a reprodução desta sociedade. Se o Estado é lugar de conflito de classes e não pode resolvê-lo porque representa a imposição da particularidade burguesa contra a universalidade real, a escola enquanto aparato estatal de reprodução social, não pode ser outra coisa senão também espaço de conflito de interesses, do que sua forma social só pode se apresentar sob o dualismo estrutural – de um lado forma os filhos da classe dirigente, do outro, a grande massa com o saber instrumental para as habilidades e o fazer mais manual próprio da divisão social do trabalho no interior das relações de produção capitalista

A burguesia mira na educação com sua concepção instrumental e tem a escola como agência de conformação das massas, espaço de certificação de tantas horas cursadas, de formação dos valores e saberes para as relações de produção e de confirmação do consenso já

estabelecido nas relações sociais da sociedade como um todo. A noção de direção política e cultural das classes dirigentes sobre as classes subalternas, isto é, de hegemonia da classe dominante, precisa ser reproduzida no interior da escola como condição para manutenção do consenso. Quando Gramsci viu que a hegemonia nasce na fábrica, foi porque percebeu que é para a fábrica, e hoje para toda a maquinaria de acumulação do capital, que as instituições burguesas precisam estar direcionadas no seu papel de conformação social para o trabalho. Se as escolas servem à conformação em sentido social e cultural, o seu modelo de inspiração no capitalismo só pode ser o modelo fabril, a gestão empresarial, a lógica do mercado e da concorrência. Isso é o conteúdo cultural da escola e constitui a sua função social moderna, desde o seu nascedouro, sendo de tempos em tempos, conforme as demandas do mundo da produção, atualizadas, situação que se expressa no que se tem como crises da escola, em grande parte no campo da organização escolar, da administração dos processos dentro e fora da sala de aula e na concepção curricular. Organização e saber são, até recentemente, os dois campos onde se concentraram as reformas do ensino, mas que a partir da atual forma da acumulação vinculada ao neoliberalismo, estas reformas passam a incorporar o ajuste da escola pública à acumulação direta do capital, sendo, portanto, uma grande área de serviços estatais com amplo potencial de expropriação do mais valor acumulado no tesouro das nações. Um mega mercado lucrativo, como veremos adiante.

## **2.8 Hegemonia e a luta contra-hegemônica no interior da escola pública.**

A noção gramsciana de hegemonia encontra uma síntese sob o sentido de direção política e direção cultural (Liguori, 2007). A direção pressupõe, antes de tudo, a existência de um quadro de intelectuais com função de organização e de direção, que dão, em qualquer classe, dominante ou dominada, o conteúdo que lhe confira coerência interna, “homogeneidade e consciência” do seu papel social na obtenção do consenso e na direção das relações de produção material, no plano econômico, social e político (Gramsci, 1985, p. 3). Assim, ele analisou o problema da formação dos intelectuais orgânicos como necessidade histórica das classes sociais. Gramsci destaca o empresário capitalista, que “cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito [...], ao mesmo tempo em que “representa uma elaboração social superior com certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual)” (*ibid*, p. 4), técnica na esfera de sua atividade e iniciativa e em outras esferas mais próximas da produção econômica. O atributo que aparece mais marcante na definição do intelectual na análise de Gramsci é o de organizador, para além da

sua atividade imediata, de modo que, todos os empresários ou “uma elite deles devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal”, como na área da educação, acrescentamos, para criar, necessariamente, as condições mais favoráveis à expansão da própria classe, ou pelo menos a capacidade de escolher aqueles que possam cumprir esta tarefa (*ibid*).

Para evitar generalizações equivocadas em torno do uso desta formação de intelectuais em outras formações sociais precedentes ao capitalismo (no feudalismo e no mundo clássico), Gramsci observa que se, por um lado, os senhores feudais eram detentores de uma capacidade técnica militar (intelectual), por outro, a massa de camponeses, mesmo com função essencial na produção material, nem elabora seus próprios intelectuais e nem “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais” (*id*, p. 5). Não lhes pertencia a diversidades de intelectuais tradicionais, oriundos de formações sociais anteriores, como é o caso dos membros da Igreja, que aparecem associados ao regime de propriedade. Diferentemente, sob a sociedade burguesa cada vez mais especializada conforme a divisão do trabalho e suas derivações mais específicas, as massas são, pelos intelectuais orgânicos nas camadas mais baixas da hierarquia, objetos para os quais se voltam o esforço da direção cultural enquanto função de hegemonia, preparando no plano da consciência a conformação, o consenso que legitima as novas relações sociais, os valores e os atributos de subalternidade, que passam doravante, a serem tomados como desejáveis, naturais e inquestionáveis. Esta condição de subserviência vai sendo constituída pelos chamados aparelhos de hegemonia, por dentro e por fora da administração estatal, por meio dos intelectuais da classe dirigente, pelas instituições burguesas com finalidades específicas de influência, de obtenção de consensos em diferentes níveis da esfera estatal, o que vai tomando corpo e assumindo função cada vez mais orgânica no interior do aparato de ensino, tomando a educação pública dos pés a cabeça, como uma sedução da qual não se pode escapar. Essa função cada vez mais orgânica quer dizer cada vez mais desenvolvida enquanto capacidade de direção política e cultural das massas em diferentes níveis das relações sociais de produção. Jorge Paulo Lemann aparece como um desses intelectuais formados no interior das classes dirigentes, ao lado de suas instituições e tantas outras que constituem uma grande rede de entidades empresariais com crescente poder de fabricar consensos. Lemann e a diversidades de outros intelectuais, ao mesmo tempo proprietários de ramos de alta lucratividade na indústria, no setor financeiro, nos serviços, organizam e dirigem agressivamente o complexo de entidades empresariais, formando camadas de intelectuais disseminadores da ideologia dessas classes dirigentes, organizadores da rede de influência, exercendo poder nas esferas da administração pública, em assuntos diretamente ligados ao

orçamento da educação, à concepção e organização da gestão escolar, ao treinamento ou capacitação continuada de gestores, ao currículo, ao programa do livro didático, à formação de professores, aos métodos de ensino, todo isso orientado para dois grandes interesses: a conformação das camadas de intelectuais que atuam na produção do consenso, na condição de intelectuais subalternos comandados pela camada superior de intelectuais que dirigem do alto as entidades empresariais; e a preparação do mercado de educação, mercado como o conjunto das condições que tornam possível a vendabilidade dos serviços ligados à educação, como o livro didático enquanto mercadoria, os pacotes tecnológicos, os serviços de formação de professores e de gestores, os sistemas de ensino<sup>11</sup>, etc.

Se Gramsci (Liguori, 2007) compreendia que antes de se chegar à conquista do Estado é preciso obter o consenso das massas<sup>12</sup>, é porque isso se deve ao entendimento do processo histórico da formação de diferentes sociedades. O estabelecimento do regime burguês é o todo de uma espécie de peça de uma tragédia geral que se abate sobre o Antigo Regime, ocorrendo exatamente como observa Gramsci, em que, antes de se apoderar do Estado, a burguesia - amparada ideológica e filosoficamente por seus proeminentes pensadores liberais da política, antes de se apoderar do Estado - atuou no grande domínio do campo cultural para a formação da hegemonia como totalidade social, empregando em seu favor todo o aparato cultural nascente desde o humanismo ao iluminismo entre o século XIV e o século XVIII. Quem imaginaria, na época, que os comerciantes mais abastados de capital desejavam mais que uma versão invejada do título de nobreza, quando se formavam nas universidades os seus filhos para a obtenção do título de doutor? O que ocorreu foi que, a articulação do comércio com o trânsito de culturas deste cenário, propiciaram ao mesmo tempo a dominação econômica e a formação de um quadro geral de conformação cultural aos valores burgueses então amparados nestes dois movimentos da modernidade (expansão mercantil e progressos culturais), de modo que antes de ter o poder sobre o Estado já se alastrava sob as bases econômicas do desenvolvimento das forças produtivas materiais o ideário de homem ou indivíduo humano, de sociedade, de valores e de moral burgueses, sendo o mesmo que a configuração, no plano econômico e cultural, do novo regime de acumulação. Restava, após ter já desenvolvida ampla teorização no campo da filosofia política, a luta pelo controle sobre o Estado. Tão logo consolida o seu poder político,

---

<sup>11</sup> Uso vulgar do termo sistema, designando um conjunto de métodos e procedimentos de ensino, impressos em livros ou sob a forma virtual em aplicativos de *smartphone* ou plataformas de ensino, como que desgastando o termo Sistema de Ensino que constitui a unidade que integra os níveis da educação de um país.

<sup>12</sup> Aqui, Gramsci se refere à necessidade, para obtenção do “*consenso* das massas interessadas no socialismo”, segundo Liguori (2007, p. 208), mas utilizamos a expressão em sentido genérico, sendo o caso de compreender que a burguesia precisa criar um cenário de conformação cultural mesmo antes de tomar o poder do Estado, o que vemos com o movimento cultural do iluminismo.

configurando e controlando o Estado moderno nascente, a burguesia, que já tinha estabelecido, por assim dizer, sua concepção de como se daria a relação entre sociedade política e sociedade civil, trata logo de retirar do controle da Igreja todas as instituições do Estado, do que se tem o nascimento da escola liberal laica sob o controle estatal. Não é para a burguesia só uma questão de domínio, de latifúndio cultural, mas de organizar o seu sistema de direção cultural para a conformação das massas ao novo regime social. É aí que essa classe dirigente deixa para o passado as guerras revolucionárias contra o Antigo Regime, agora definitivamente suplantado. Com o novo regime de propriedade privada, nova forma de exploração, agora sob o regime das manufaturas, a burguesia instala o novo conflito de classes que vai se constituindo como guerra permanente, que a história marxista dá acertadamente como o conflito cada vez mais polarizado entre burguesia e proletariado (enquanto conjunto dos assalariados, ou que dependem da sua força de trabalho para prover sua subsistência). Daí que a burguesia passa a ser uma classe conservadora e reacionária. A sua revolução não pode ser mais a guerra contra um regime social, tendo que se contentar com a permanente transformação das forças produtivas, e à luta contra uma classe sem a qual ela não pode existir. Neste conflito insuperável entre burguesia e proletariado moderno, o processo histórico leva a burguesia à permanente direção política e cultural, exercendo sua função de classe “dirigente” e “dominante”, que Gramsci assim definiu:

uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’ (*sic*). (Gramsci, *apud* Lelio La Porta, *in* Liguori e Voza, 2017, p. 202).

O sistema de escolas que foi sendo estabelecido pelo regime burguês - depois de ter sido concebido de modo mais sistematizado por Comênio e Condorcet, muito mais inspirado no sistema das manufaturas observado pelo primeiro, e no interesse de controle estatal e concepção formativa pautadas nos conteúdos de natureza mais cultural ampla, pelo segundo, e cuja configuração estatal liberal mais atualizada encontrava fundamento em Adam Smith ao pensar sobre a responsabilidade do Estado com a educação que inspiraria a teoria do capital humano, chegando a apontar a instrução do trabalhador como um fator de elevação da produtividade<sup>13</sup>, quando o economista viu como meio de ampliar a capacidade produtiva dos

---

<sup>13</sup> A teoria do capital humano é o pressuposto liberal de que cada indivíduo (ou outras partes interessadas) deve investir na sua qualificação, o que seria bom para ambas as partes, para o capital, e para o trabalhador, na perspectiva liberal. Depois dessa sinalização do Smith, em 1890, Marshall defende que “qualidades e habilidades são capital humano e é uma responsabilidade do estado e dos pais incentivar e investir em educação” (Kelnar; Lopes; Pontili, 2013, p. 1), ao passo que Shultz, a partir de 1950, formaliza a teoria do capital humano, reafirmando o conhecimento

trabalhadores e evitar que pensassem livremente sobre a sua condição social e mitigar o embrutecimento, a ignorância. A concepção laica da escola liberal não pode ultrapassar essa natureza conservadora. Pedir, demandar, exigir à burguesia que instale reformas progressistas na educação, deixar aos dominados o controle sobre os sistemas de ensino e realizar a efetiva democratização da educação, é uma coisa de que não podemos nos furtar como defensores da educação pública, mas isso é o mesmo que pedir que o Estado moderno burguês abra mão da escola e a entregue a uma classe inimiga do capital, a fim de que esta se fortaleça no campo da disputa pela hegemonia, pela direção cultural da sociedade, sendo uma contradição que não pode ser superada, de que o capital não pode abrir mão. A reprodução não se sustenta somente no plano material, nem pode lançar ao completo gosto das classes dominadas um dos mais eficientes aparelhos de sustentação do consenso, a escola. E nesse campo, vale o retorno ao Althusser quando vê no aparelho escolar o principal veículo de dominação ideológica, de obtenção do convencimento, em Gramsci, a formação cultural, intelectual e moral das massas.

Seria um engano achar que a escola cumpre somente uma função econômica como reprodução da força de trabalho em sentido estrito, com saber fragmentado e formação instrumental predominantemente física, uma espécie de entendimento irrefletido da escola impotente. A crítica da educação burguesa já revelou este fato quando viu a escola como reprodução cultural e ideológica, como inculcação da ideologia da classe dominante. Queremos com isso ressuscitar uma espécie de teoria do fracasso permanente da luta de classes no interior da escola? Francamente, não nos parece ser apenas uma questão de ponto de vista do teórico do investigador, mas de representação de uma realidade concreta que indica inexoravelmente a impotência da escola, entendam-se, pela sua natureza burguesa, pela sua relação com o Estado, pelo sequestro que lhe impôs a esfera da produção material. Menos que isso, o problema se apresentaria de outro modo. Seria outro mais simples e já dado por muitos olhares pertinentes e necessários sobre questões de conteúdo e métodos de ensino. O que fizeram os educadores

---

como forma de capital e o investimento na qualificação do trabalhador como um dos pressupostos para a elevar a produtividade do trabalho. Junta-se a essa teoria a categoria empregabilidade, esta ainda mais sob a responsabilidade do trabalhador, entendida como o conjunto das competências e habilidades que garantiriam a ele uma colocação no mercado de trabalho. Assim investir em capital humano, como pressuposto da teoria do capital humano, passou a ser uma estratégia da qual os Estados não abrem mão, restando à educação sofrer constantes reformas em favor dos interesses do empresariado, não só exigindo da escola a preparação da mão de obra como impondo a cada indivíduo que se responsabilize pela agregação dos atributos do trabalho sob a forma de certificação. Ambas, a teoria do capital humano e a categoria empregabilidade são uma destas invenções dos ideólogos liberais para ampliar a exploração do trabalho. A teoria do capital humano fundamenta a concepção liberal da qualificação do trabalhador como mero fator de produção, do que se quer maior produtividade e alienação. Em oposição, Marx, na totalidade da sua obra, em passagens, compreende a educação do trabalhador em sentido amplo, como formação em termos de cultura geral e de apropriação intelectual dos fundamentos científicos da produção, educação como emancipação (Lombardi, 2011).

soviéticos senão tentar superar a forma da escola burguesa e demonstrar como ela foi integralmente colocada a serviço dos interesses da revolução? No que isso implica senão que a velha escola capitalista não serve à emancipação humana, que ela desaparece sob um regime socialista? Que seu desaparecimento exige, mais que elaboração entre os intelectuais, uma práxis que integre mudança social com reestruturação da escola. Apesar desse entendimento, em favor do otimismo da vontade, ou melhor, considerando a necessidade histórica da substituição do regime social do capitalismo pelo socialismo como movimento inevitável, necessário da luta de classes, próprio das diferentes formações sociais enquanto realidades históricas, transitórias - como da passagem do escravismo ao feudalismo, e deste para o capitalismo, processos dados pelo desenvolvimento das forças produtivas em conflito com as relações sociais de produção vigentes - não podemos deixar de acreditar na utopia necessária, no enfrentamento mais que panfletário ou parcialmente articulado do modo de produção social e do seu reflexo na educação. Não podemos nos retirar do campo da disputa pela hegemonia, sem a qual, nos alerta Gramsci, não é possível a tomada e manutenção do poder do Estado e do poder sobre os sistemas de ensino. Em *Cartas à Guiné Bissau*, Freire (1978) observava que a reestruturação da escola para servir às classes populares, para servir ao processo revolucionário, pressupunha ao mesmo tempo a reestruturação do modelo de produção, meio de superar a oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental que corta a educação de uma ponta a outra, do que se teria uma educação verdadeiramente emancipadora e alinhada com o progresso da revolução política e social.

Assim, reafirmamos categoricamente a necessidade das teorias educacionais contra-hegemônicas que se constituem como superação das teorizações que alimentaram no passado a impotência da escola em face do seu caráter reprodutivo determinista. Nos afastando desse fatalismo, consideramos a diferentes vertentes combativas no campo da pedagogia como ciência da educação que compreende neste campo progressista as pedagogias da resistência de Henri Girou (Silva, 2002) e seus intelectuais transformadores; Apple (*ibid*) e sua pedagogia que incorpora as questões étnico-raciais; a pedagogia popular freireana (Freire, 1987); as experiências sistematizadas desta vertente entre os camponeses; e a pedagogia histórico crítica. Não haverá transformação social mais ampla sem a contribuição da educação. E não pode haver mudança substancial na escola pública tendo em vista o seu papel na formação de sujeitos com capacidade de crítica e de atuação transformadora sobre a sociedade, sem a o enfrentamento pressuposto nas pedagogias contra-hegemônicas.

A partir de Gramsci, Saviani, ao pensar a possibilidade de se ter uma escola que prepare os intelectuais orgânicos para ocupar espaços no Parlamento e influir nas discussões e

decisões sobre a educação, defende, embora na forma de enunciado, que se deve “tomar a questão da escola pública como um tema de interesse central da população trabalhadora discutindo sua natureza, seu caráter e seu papel social e político de modo a aumentar entre os trabalhadores a *capacidade de controle da escola* [...]” [grifo nosso] (Saviani, 1999, p. 151). Isso aponta para a discussão sobre o conflito entre o controle estatal - e junto com ele o controle das personas do capital, o grande empresariado que lança sua rede de influência sobre a educação pública - e o controle social ou popular sobre a escola, no sentido de construir as bases para mutações no interior desta instituição de modo que ela possa contribuir na formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Saviani observa, citando Gramsci, que

se “a escola é o instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis” [...], os representantes da população no Parlamento necessitarão de certo grau de elaboração que exigirá, em alguma medida, o concurso da escola. Por outro lado, a abertura do sistema escolar, de modo a acolher os membros das camadas populares e se ajustar às exigências de elaboração de seus intelectuais orgânicos, poderá ser agilizada através de decisões tomadas no âmbito do poder legislativo (*ibid*).

Saviani entende que essa estratégia exige ou a presença no parlamento desse tipo de intelectual comprometido com o projeto de disputa pela hegemonia em favor da classe trabalhadora, ou a “pressão que sobre eles sejam capazes de exercer os organismos da sociedade civil representativo das camadas de trabalhadores” (*id*). Ao nosso ver, a tarefa é muito mais complexa quando os regimes democráticos burgueses contemporâneos conformaram um Estado menos aberto às demandas dos setores progressistas da sociedade civil e ainda mais fechados às elaborações e projetos de parlamentares deste campo da disputa hegemônica, que se encontra cada vez mais desigual. Contudo, os progressos recentes na educação pública pós-redemocratização, da década de 1980, foram em grande parte desfigurados em termos de conteúdos do ensino e mesmo o paradigma da gestão democrática não passa de uma intenção quando de fato se estabeleceu por fora da hegemonia conservadora e reacionária no parlamento, o seu contrário, o paradigma empresarial, administrativista, contabilista da velha tríade, racionalidade, eficiência e produtividade concebidos ainda nas duas ou três primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, com forte inspiração taylorista-fordista, hoje mais substanciado e polido com a teoria do capital humano e a ideologia do empreendedorismo.

Na relação entre as massas e o parlamento, ao contrário de se ter uma situação em que os setores populares exerçam pressão sobre os parlamentares de formação mais intelectual progressista, estes é que determinam o que as massas devem receber, devem assimilar, devem acomodar socialmente, formando uma conformação social que tragicamente se soma às diferentes formas de alienação massivamente transmitidas às camadas populares e mesmo aos

segmentos representativos dos trabalhadores em setores mais organizados. Neste caso, há a formação de um quadro de subserviência passiva dessa camada de intelectuais que, enquanto pensam que estão gestando a governabilidade de um mandato de esquerda, confundindo administração, governo, com Estado, para não dizer que estão sendo sônicos, estão na verdade administrando o que as personas diretas do grande capital não podem fazer sem grandes conflitos, sem grandes rupturas democráticas que possam promover o caos e a quebra dos ciclos de acumulação. Então, por esta via parlamentar contra-hegemônica de se tentar abrir a escola para demandas de formação de intelectuais comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, sob influência do parlamento ainda mais dominado pelos setores conservadores e reacionários, o que a realidade nos mostra é a contra-força reacionária em todos níveis da educação, tanto configurando um grande sistema de extração do mais valor no ensino superior, ao lado de extrações em algumas camadas da educação básica, quanto mais aprofundam na configuração de uma nova e articulada ideologização da escola, fortalecendo-a como aparato de hegemonia burguesa cada vez mais complexificado e tendencialmente “inquebrável”. É verdade que algumas reformas, como a que quer o retorno do ensino domiciliar e a militarização das escolas, ou a transferência da gestão administrativa e financeira para entidades militares ou privadas, em curso no parlamento e no executivo de algumas unidades da federação, passa por resistência significativa por parte da pequena e “influyente” quantidade de intelectuais da classe trabalhadora no parlamento, mas essas disputas são tão desiguais e tendendo sempre a derrotas ou em pequenas vitórias, como se expressam na manutenção da reforma do ensino médio de conteúdo empresarial, muito mais ao inferno do que ao céu, ao contrário do que pensa o ministro da educação, ou melhor tal como entende o ministro cearense Camilo Santana, fantocheizado pelo empresariado com suas infinitas entidades não-filantrópicas e reivindicatícias. Órgãos importantes do parlamento, como as comissões de constituição e justiça e de educação, estão nas mãos de parlamentares de extrema-direita que se não conseguiram aprofundar as reformas neoconservadoras na educação, estão agora mais ativos e retomando suas pautas e impedindo discussões profícuas no campo da defesa da educação pública, de modo que os parlamentares com maior capacidade orgânica em favor da classe trabalhadora, reduzidos a um pequeno número, não conseguem apresentar pautas históricas de defesa da educação pública, tendo que reduzir sua atuação à estratégia defensiva.

Mesmo quando há momentos de maior equilíbrio no parlamento, pautas como essa orientada por intelectuais como Saviani ou segmentos progressistas da sociedade civil no campo da educação, no sentido de configurar uma real implementação de aberturas democráticas de quebra da hegemonia da classe dominante neste aparato cultural, as pautas são limitadas à área

de orçamento, de currículo, de inclusão, de elevação da matrícula, de redução do analfabetismo, de equidade social e étnico-racial etc., ou seja o mesmo conteúdo da pauta defendida pelas entidades reivindicatórias do empresariado, como a Fundação Ayrton Senna, Fundação Itaú Unibanco, Fundação Lemann etc. e o movimento Todos pela Educação. Não há espaço e nem há a defesa, mesmo que de caráter demarcatório para as pautas estratégicas de uma educação pretensamente progressista. Sequer o governo federal toma a iniciativa de enviar projetos que demarquem o campo progressista da educação brasileira, uma vez que se encontra rendido pelo capital financeiro e se realiza na contenção de gastos públicos e no tráfego de capitais para os especuladores, camadas de industriais e ao grande agronegócio (as personas do mercado). A verdade é que muitos de nossos intelectuais que ocupam espaços nas organizações da classe trabalhadora parecem que morreram de overdose de categorias pós-modernas, de moral e valores pequeno-burgueses, e outra parte sofre de limitações de cultura progressista mais ampla, tema para ser visto em outra pesquisa.

Em qualquer cenário, democrático ou de retomada reacionária, coloca-se o problema da relação dialética entre a mudança das circunstâncias e um adequado sistema de instrução que Marx expressa diretamente em sua posição no Conselho Geral da I Internacional, em 1869: “[...] Exige-se, de um lado uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, do outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais” (Rosar, 2013, p. 10). Mészáros (2007, p. 214) sustenta que para a construção de uma nova ordem social é preciso que os princípios norteadores de uma educação emancipadora sejam “separados do invólucro imposto pela lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas sociais mais abrangentes”, e mais adiante, em face da atitude de espera pela mudança das circunstâncias, “[...] Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar ‘aqui e agora’, tal como indicado antes, se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno (*ibid*, p. 218).

Nos escritos de Marx (Lombardi, 2011), a exemplo da “Crítica ao programa de Gotha”, não se pode separar o ideal de formação omnilateral da recusa à qualquer ingerência do Estado sobre a instrução pública. Hoje é comum, contudo, a ideia de que um tal sistema numa sociedade capitalista seria impossível, restando somente as mudanças em termos de concepção e prática de ensino. Essa segunda situação não difere da outra, enfrenta a mesma tensão que nos faz voltar a Marx (1987, p. 161) na sua terceira tese contra o materialismo vulgar de Feuerbach: “[...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”.

Como parte de um movimento histórico mais amplo, datam das décadas de 1830 e 1840 a “desaparição das iniciativas operárias no campo da educação” (Enguita, 1989, p. 121). De um lado, boa parte do movimento operário depositava sua confiança “na rede formal e informal de capacitação profissional, técnica e científica, nas escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo”, toda a rede que constituía o movimento de auto-instrução em face da necessidade de acompanhar os progressos das forças produtivas do capital e da recusa do empresariado em permitir a instrução pública, e ainda preservar a cultura de ampla formação dos trabalhadores. Do outro lado, segundo Enguita (idem), outra parte do movimento operário “centrou suas reivindicações em uma escola para os trabalhadores financiada, mas não gerenciada pelo Estado” (e por fora da influência do empresariado). Esta tendência se sobrepôs vitoriosamente ao movimento de auto-instrução da classe trabalhadora. O fator determinante dessa substituição, conforme Enguita, teria sido “a ingênua confiança do movimento operário nas virtudes reformadoras e progressistas da educação em geral. Apesar de estarmos distante mais de um século deste acontecimento, parece haver ainda uma sólida confiança na possibilidade de uma escola que favoreça a classe trabalhadora em seu projeto de emancipação na esfera do Estado burguês. Mas, como vimos, as limitações na correlação de forças no parlamento, ao lado da ofensiva do capitalismo neoliberal e seus vários agrupamentos econômicos e políticos que impõe aos intelectuais e organizações da classe trabalhadora uma postura defensiva, impedem, por um tempo já demasiadamente prolongado, a construção de um bloco influente nas decisões da política nacional de educação. Isso nos leva ao campo exterior à escola, sem, contudo, queremos defender a sua exclusão, ao terreno da disputa em cada micro espaço da sociedade civil, desde as associações comunitárias aos sindicatos da classe trabalhadora, todos subsumidos pela fragmentação e diferentes formas e níveis de cooptação pelos diferentes níveis da política. Compreendemos que é por esta via, nestes espaços mais abertamente políticos, que se pode avançar na retomada de bandeiras estratégicas da classe trabalhadora, associando formação e organização cultural de novos intelectuais com capacidade de direção política e cultural autenticamente vinculados às camadas populares, formados no interior delas, com elas. Isso porque, do outro lado, na grande rede de entidades empresariais da educação, para não citar a desigual correlação de forças no parlamento, a educação está sendo tomada por camadas de intelectuais subalternos dirigidos pela camada superior de intelectuais proprietários das grandes fatias da extração do mais valor.

### **3. A CONTRADIÇÃO ENTRE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E MANUTENÇÃO DO ESTADO**

#### **3.1 As políticas educacionais entre progressos e retrocessos: o Estado controla e limita os progressos democráticos da educação pública.**

O sistema do capitalismo é, desde o seu nascedouro, conservador, antidemocrático e reacionário. E isso vale para todo o seu processo histórico logo após a consolidação do poder nas mãos da burguesia, quando ele ultrapassa a dominação da esfera econômica e estabelece definitivamente o controle sobre a esfera da política. Esse processo é a própria evidência do movimento histórico em que o político é uma determinação da estrutura econômica, das relações de produção correspondentes a uma determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais, uma derivação que constitui a “superestrutura jurídica e política e as formas determinadas de consciência”, próprias destas relações de produção (Marx, 1987, p. 30). Todo o ideário iluminista que preconizava a emancipação humana a partir da razão que praticamente resultaria dos princípios de liberdade, fraternidade e igualdade, tiveram duração efetiva apenas na cabeça dos pensadores burgueses, e o que de fato provocou a indignação do então conservador Edmund Burke (Weffort, 2000-a) foi muito mais os desdobramentos estruturais das revoluções burguesas, que destruíam as antigas instituições que sustentavam a sociedade feudal, do que os panfletos e obras de caráter político-filosófico iluministas. Mas o que Burke não compreendia era que estas ideias já eram derivações de novas relações de produção que iam se tornando hegemônicas e que destruiriam inevitavelmente como golpe de morte todas as instituições do regime servil. Até realizar este processo de destruição do Antigo Regime e colocar em seu lugar o novo regime de acumulação capitalista, a humanidade assiste o caráter revolucionário, assombroso e, porém, passageiro das agitações burguesas. Baixada a poeira das ruínas da sociedade feudal, revelavam-se a estrutura da sociedade capitalista e suas relações sociais. Se apresentava para a sociedade inteira um novo regime da propriedade privada, um novo antagonismo de classes, um novo regime de exploração e sua designação temporal no termo Modernidade.

A sociedade burguesa aparece como a forma mais avançada de consciência de classe dos proprietários dos meios de produção material. A maior ilustração resultante do iluminismo foi a justa compreensão do antagonismo de interesses entre um regime de propriedade e um regime de igualdade, entre os proprietários dos meios de produção e toda a classe trabalhadora. Após realizar o processo revolucionário e estabelecer as novas relações de

exploração baseadas no trabalho assalariado que dissimula a produção da mais-valia e a sua apropriação privada, a burguesia não escolhe ser conservadora por um ato da subjetividade, o que seria ter a história como resultado da vontade, mas ela passa a ser conservadora porque está apenas expressando o caráter conservador do sistema social do capital, que a tem, como fenômeno da alienação, como objeto. Essa relação invertida entre sujeito e objeto é uma determinação do modo de produção capitalista moderno e contemporâneo, a rigor é a forma necessária da relação ente capital e trabalho. A consequência disso é que a manutenção desta relação, que é a manutenção do regime de acumulação do capital, só pode ser conservadora e precisa se impor permanentemente, como que inevitável, a imposição da particularidade sobre a universalidade, da continuidade reiterativa do modo de produção da mais-valia e sua apropriação privada sobre o caráter histórico inevitável do modo de produção. Aí se encontra o caráter conservador da racionalidade burguesa não como ato da vontade, mas como fato do movimento do capital. É por esse fato que a burguesia só pode assumir o espírito e a forma concreta objetivada antidemocrática, conservadora e reacionária do capital. Não é possível ao capital, nem à burguesia, existir sem essa tríade arbitrária anti-histórica. Se não é possível ao capital ser sem o Estado e sem o trabalho, não é possível democracia, mudança e liberdade efetivas sob o regime de acumulação capitalista.

A situação se agrava quando reconhecidamente se tem um desenvolvimento desigual entre periferia e centro do capitalismo, entre modelos de capitalismo dependente e as formas hegemônicas dos países que dominam a divisão internacional do trabalho e a apropriação da mais-valia relativa produzida pela classe trabalhadora na totalidade do sistema de acumulação do capital. Florestan Fernandes observara que “A relação entre a dominação burguesa e a transformação capitalista é altamente variável” (Fernandes, 2020, p. 286). Isso é importante para verificarmos a variação brasileira das políticas educacionais atuais e os limites impostos pelo Estado. Segundo este autor,

Até recentemente, só se aceitava interpretativamente como revolução burguesa manifestações que se aproximassem tipicamente dos “casos clássicos”, nas quais houvesse o máximo de fluidez e de liquidez nas relações recíprocas de transformação capitalista com a dominação burguesa (*ibid*, p. 288).

Por esta noção eurocêntrica, a tipificação de uma revolução burguesa só pode seguir a um esquema análogo ao que se verificou nos países capitalistas centrais e hegemônicos. Nestes países a situação de dependência e de subdesenvolvimento “seriam estádios passageiros, destinados a desaparecer graças ao caráter fatal da autonomização progressiva do desenvolvimento capitalista” (*ibid*, p. 288). Como consequência, segundo Florestan Fernandes,

“seria legítimo admitir que a periferia dependente e subdesenvolvida tenderia a repetir – desde que se desse a revolução anticolonial e fosse superado o estado inicial de transição neocolonial - a história das nações centrais”. Dois fatos foram deixados de lado por esta interpretação mecanicista do desenvolvimento do capitalismo periférico, conforme Fernandes: “que a expansão capitalista da parte dependente da periferia estava fadada a ser permanentemente remodelada por dinamismos das economias capitalistas centrais e do mercado capitalista mundial”; neste primeiro caso, a condição de periferia não é de tendência natural à autonomia político-econômica e tudo o mais subsequente, mas de manutenção da dependência e da subserviência; e “que a autonomização do desenvolvimento capitalista exige, como um pré-requisito, a ruptura da dominação externa (colonial, neocolonial ou imperialista)” (*id*), o que pensamos não ser o caso da maioria dos países da periferia do sistema do capitalismo, muito menos o caso do Brasil. Mantendo-se essa dominação externa,

o que se tem lugar é um desenvolvimento capitalista dependente e, qualquer que seja o padrão para o qual ele tenda, incapaz de saturar todas as funções econômicas, socioculturais e políticas que ele deveria preencher no estágio correspondente do capitalismo (*ibid*, p. 289).

A decorrência de toda essa estrutura de fatos é que o Estado moderno, como instituição determinada pelas relações de produção do capital, precisa dotar todas as instituições públicas de uma forma antidemocrática, conservadora e reacionária ao passo que o faz vestindo-as do seu contrário com as roupas de instituições democráticas e que visam permanentemente a equidade social, a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento das instituições democráticas. Não é por acaso que estas vestimentas não podem cobrir continuamente a violência do capital, não podem como que conter permanentemente o caráter antidemocrático, conservador e reacionário das relações sociais do capital. Daí as reformas do Estado e de todas as suas instituições, hora sob a forma reacionária, hora sob a aparente forma democrática conforme determinação da correlação de forças na relação entre capital e trabalho e na medida do que o sistema do capital pode assimilar as demandas da classe trabalhadora ao seu regime de acumulação (Mészáros, 2002). É preciso dissimular e justificar o sistema de exploração, o que constitui a história da ideologia e o próprio caráter da objetivação alienada das relações de produção da mais-valia.

Por isso é que as instituições sociais sob a tutela do Estado passam por reformas e processos progressivos de caráter formalmente democrático, é verdade, de conteúdo democrático em sentido estrito, de acesso das pessoas aos serviços públicos estatais e de permanência destes serviços em face de determinações morais político-eleitorais e de pressões

dos setores organizados da classe trabalhadora ou da sociedade civil em termos genéricos – e que de fato são conquistas parciais da classe trabalhadora. O caráter progressivo e progressista das políticas sociais, no entanto, chega a um ponto que compromete os interesses dos setores conservadores da sociedade, seja por entrar em conflito com o projeto político da burguesia local ou internacional, ou por ameaçar de modo mais direto o regime de acumulação, como o fato da redução da taxa de lucros em épocas de grandes e prolongadas crises. Como consequência, o Estado impõe limites às políticas públicas de alcance social.

A educação, e de modo particular a escola pública, é afetada por esta alternância entre progressos e retrocessos e que chega mesmo a assumir formas reacionárias. Saviani, num texto de Conferência (2007), demonstra os limites historicamente impostos pelo Estado às políticas educacionais, identificando duas características estruturais que, segundo ele, atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens aos dias atuais:

Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na seqüência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. (Saviani, 2007, p. 7, *sic*).

Historicamente as limitações impostas pelo Estado, atendendo à resistência das elites dirigentes, manifestas no orçamento público, sempre conservaram um teto de investimentos insuficientes para garantir a manutenção da educação pública em termos de expansão (demandas que se estendem desde o período Colonial até princípios dos anos de 1990, quando se iniciam de modo mais efetivo a implementação de políticas de acesso, setorizadamente, na educação básica) e de atingimento de uma qualidade social defendida pelos setores progressistas de intelectuais e educadores. É dramático o relato do Padre Manuel da Nóbrega já em 1552:

eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolos.” (Hue, 2006, *apud* Saviani, 2007, 8).

Essa política não causa tanto espanto porque é própria da relação mercantilista moderna entre metrópole e colônia, num pacto formalizado que já era expressão lógica do sistema de exploração, mas em termos de resultados a coisa é mais dramática, como mostra Saviani (*ibid*, p. 9):

quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam

excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas.

Claro que neste caso estamos nos referindo a uma política designada por um Estado sob uma correlação de forças inteiramente favorável às elites efetivamente donas do poder que sequer eram locais, sob um Estado absolutista, portanto, numa fase anterior à ascensão da burguesia e ainda relativamente longe do partejamento da classe operária no mundo moderno. Mas era uma forma prefigurada de agir conservador do Estado atendendo a uma função das relações de produção na era da acumulação primitiva do capital. Contudo, já numa fase contemporânea, quando o Brasil já estava passando por sua particular “revolução burguesa”, sob a vigência de um Estado tipicamente moderno, o financiamento da educação figura a continuidade da referida resistência das elites dirigentes à manutenção da educação pública, revelando o caráter apenas formal do ideal progressista em matéria de educação mesmo para um país em vias de desenvolvimento industrial:

[...] não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4% (*ibid*, p. 10).

Veja-se que o cenário que derivou a vinculação constitucional do financiamento da educação, impondo aos estados da federação e aos municípios o percentual de investimento de 20%, era de acordo entre as forças conservadoras que representavam os interesses das escolas privadas e os setores progressistas no campo da educação pública representados no parlamento. Esse indicativo do mínimo de investimentos em educação, embora seja uma referência para os setores progressistas cobrarem a efetivação de certo patamar orçamentário na educação, de responsabilidade institucional e também uma referência de progresso de onde não se poderia retroceder, também apaziguava as tensões políticas. Claro que o repasse parcial reduzido desse percentual não é pior que retirar sua vinculação ao orçamento. Esse pacto de vinculação foi retirado da Constituição subsequente (de 1937), retomado na Carta de 1946, e finalmente mais uma vez desfeito na Constituição da ditadura militar, implantada em 1964, precisamente na constituição 1967 e em Emenda de 1969. O resultado aqui é que, conforme Saviani (*ibid*, p. 10), “o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975”. Uma calamidade!

### **3.2 A crise da escola liberal democrática é uma crise permanente e insuperável**

Uma crítica da relação da educação escolar com o Estado, exige uma análise da natureza da educação, já que passamos pela natureza do Estado e suas contradições em face do capital e do trabalho. O faremos não em sentido ontológico, de gênese da escola em cada detalhe do processo histórico, mas observando a sua natureza de classe, tendo como pressuposto a crise que lhe acompanha desde o seu nascimento na modernidade. O que se tem como crise da escola liberal democrática burguesa é, na verdade, um estado permanente de negação da função integradora da escola pública dada por este sistema social. É próprio da contradição entre o ideário democrático burguês e a sua efetiva realização nas instituições sociais, na vida social concreta, a situação de crise permanente da escola pública, seja na sua incapacidade de superar o analfabetismo, seja no seu desiderato de universalização do acesso. Se entendermos a democratização da escola como universalização do acesso ao conhecimento com a formação das habilidades intelectuais, morais e de preparação para o trabalho e para a vida social e política, no sentido liberal clássico, a escola pública democrática é uma abstração. Ademais, não parece ser possível a coexistência de um regime de desigualdade social universalizado com uma escola pública democratizada, nem mesmo no acesso, e a tendência aponta para um maior abismo entre estes dois componentes econômico-social e cultural contraditórios.

A universalização do acesso ao saber elaborado produzido pela humanidade, promessa iluminista logo deixada para o passado pela burguesia triunfante do século XVIII, pressupõe um mecanismo de entrada, um código de linguagem. Esse código é o letramento inicial, a aprendizagem da leitura e da escrita nas suas formas variadas de gênero por meio do qual se propagam a linguagem de uma sociedade letrada. Bem ou mal, as crianças podem aprender a ler e a escrever em casa, ou em outro espaço sob uma relação singular entre o aprendiz e o mestre. No entanto, esta é uma relação insuficiente em face da complexidade da vida social fora do espaço familiar ou comunitário mais imediato. A apropriação do mínimo necessário para se ter acesso à cultura sistematizada e aos demais códigos sociais pressupõe ainda o fenômeno das relações sociais em um espaço especializado de cultura e de socialização mais amplo, qual seja a escola e sua grande função socializadora. A escola moderna nasceu com as experiências inspiradas no modelo de produção manufatureiro, cuja forma mais sistematizada foi dada por Comênio (Cambí, 1999), e posteriormente por Condorcet (Ponce, 1986) com sua intenção de formar mais integralmente os indivíduos numa perspectiva liberal. Em ambos, por mais que incluísse os rudimentos da ciência moderna marcando a ruptura com a tradição escolar religiosa, a escolarização se configurava como processo de formação

instrumental e diferenciação social conforme as funções no mundo do trabalho. A escola se orientava no sentido de se constituir como instituição social articulada em duas grandes redes que distribuem desigualmente o acesso ao saber elaborado conforme as funções sociais ou papéis desempenhados pelas duas classes sociais estruturalmente antagônicas. Uma rede de escolas para formar os filhos dos grupos com poder econômico e político nas suas variadas matizes, e uma grande rede em vias de massificação para formar os filhos da classe trabalhadora. Excluindo todas as contradições de classe próprias de uma sociedade baseada no regime de propriedade, da Antiguidade e da era moderna mais recente, Durkheim descreveu como pressuposto universal, incontestável pelo fato de ser uma determinação da sociedade, o que sempre foi contingente, parcial, a educação como diferenciação conforme as funções na sua “divisão do trabalho social”.

cada profissão demanda aptidões e conhecimentos específicos [...]. Já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de uma determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplica. (Durkheim, 2013, p. 51).

Considerando natural os conflitos de classe no interior das sociedades, esse pensador positivista clássico, um dos precursores contemporâneos do cinismo no campo do pensamento social, precisou abordar a questão da educação como um fenômeno que só pode ser determinado pela sociedade por oposição ao dever ser, tal como procuram pensar os filósofos ou os pensadores da educação. Ora, de fato a educação é uma derivação das relações de produção de uma sociedade, é uma superestrutura cuja função, os valores e forma de ser reproduzem a sociedade. Uma sociedade de guerreiros, pressupõe uma educação de caráter militar, numa sociedade de cavaleiros, uma educação romântica cavalheiresca, para uma sociedade com divisão social do trabalho mais complexa, uma educação multiespecializada. Por este caminho, o pensador só poderia oferecer uma concepção pragmática e funcionalista de educação. Não uma educação para a mudança social, não uma educação que pudesse colocar em questão as relações sócio-econômicas de uma sociedade de classes. Uma educação dessa natureza romperia os chamados “laços de solidariedade” e quebraria a harmonia social, quebraria o contrato social, essa figura abstrata de uma sociedade que na verdade impõe o consenso e a subserviência via Estado e suas instituições.

Se a sociedade capitalista, que é o seu objeto de maior interesse, quer uma educação especializada conforme as funções que a divisão do trabalho social exige para manter sua harmonia como organismo social, não interessa qualquer utopia de formação humana integral. Por isso é que esse pensador pós iluminista se pôs a rejeitar qualquer pretensão de se pensar

outro sentido para a educação. Então ele rejeita o ideal kantiano de desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é capaz, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas; rejeita também o idealismo de James Mill: transformar o indivíduo em um instrumento de felicidade para si mesmo e seus semelhantes. Rejeitava esse ideal de felicidade porque, como ele mesmo observou se referindo a Spencer, a felicidade plena exigiria, por assim dizer, vida plena. Encerramos esse parêntese com a conclusão do autor positivista de que estas concepções de formação humana integral não são válidas porque partem do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, válida sem distinção para todos os homens. Essa concepção ideal não cabe na análise durkheimeneana porque ele quer, como pensador, uma educação que a sociedade capitalista quer no seu arbítrio de poder impor aos homens e mulheres uma educação diferenciada não só para preparação da mão de obra barata, mas principalmente para formar o consenso. Durkheim olha para a sociedade como quem deseja apenas sua própria reprodução, e de fato é o que ele sustenta para ela. E ele ainda justifica porque um indivíduo abastado não precisa ter uma educação correlata com aquela que prepara as massas de subalternos. Ao interesse dos abastados ele disse: “Um indivíduo culto prefere não viver do que renunciar aos prazeres da inteligência” (Durkheim, 2013, p. 45). Se dependesse do Durkheim, para termos uma educação igualitária deveríamos retornar a um estado social pré-histórico, não porque ali era o lugar da igualdade substancial nas condições dadas, mas porque não havia diferenciação de funções tal como no mundo moderno. É natural para ele, como para Weber que sociedades diversificadas em termos de função, ou racionalmente complexificadas e burocratizadas, que os indivíduos recebam uma educação segundo as funções correspondentes ao nível social, ao nascimento em termos de classe econômica.

Voltando para aquele mecanismo de entrada, seja para a formação funcional, seja para formar esse indivíduo culto privilegiado: a alfabetização que é o pressuposto por onde se inicia a democratização da escola pública como projeto liberal. O analfabetismo prolifera ininterruptamente, apesar da sua permanente redução. Há inexoravelmente uma relação de determinação entre a produção da desigualdade e a manutenção de taxas significativas de analfabetismo no mundo, mesmo na Europa, para onde boa parte da mentalidade neocolonizada mira quando quer fazer suas comparações anacrônicas e superficiais, naquele continente civilizado e racionalizado há séculos pelo sistema capitalista. Com a derrocada do Estado de bem-estar social e o retorno ao capitalismo mais agressivo, a financeirização da economia e a adoção das políticas de ajustes neoliberal levaram ao enfraquecimento das políticas sociais e ao consequente retorno do desemprego em massa e do pauperismo crescente no velho continente. Situando na dimensão global, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), haverá

crescimento do desemprego no mundo em 2023, podendo chegar a 208 milhões de pessoas desempregadas, 5,8% da população ativa do planeta. Essa situação é de uma profunda desigualdade social que se expressa mais claramente na elevação da concentração de renda.

Para situar o problema da desigualdade social e sua relação com a reprodução das desigualdades educacionais em escala ampliada, veja-se o caso da Europa. Considerando o índice Gini (termo que homenageia o seu criador, o italiano Conrado Gini), que mede o grau de concentração de renda, comparando via de regra os 20% mais pobres com os 20% mais ricos, nos Estados-Membros da União Europeia (UE), em 2021, 38,2% do rendimento disponível foi atribuído aos 20% da população com o rendimento mais elevado, enquanto os 20% com o rendimento mais baixo receberam uma percentagem de 7,9%, segundo dados da Comissão Europeia, de 2021. De acordo com pesquisa realizada pela Oxfam, organização que sugere a taxação dos mais ricos, dois terços da riqueza gerada no mundo nos anos de 2021 e 2022, ficaram concentradas nas mãos de 1% da população mundial. De acordo com a revista Carta Capital (Lucena, 2023), em publicação de janeiro de 2023, se referindo a esta pesquisa, o mundo gerou 42 trilhões de dólares em dois anos, e na última década, o 1% mais rico do mundo acumulou cerca de 50% da riqueza mundial. Ao lado dessa concentração, as fortunas bilionárias têm um crescimento diário de 2,7 bilhões de dólares, enquanto que 1,7 bilhão de trabalhadores vivem em países onde a inflação cresce acima dos seus salários. Ainda de acordo com a Oxfam, 800 milhões de pessoas dormem todas as noites com fome, conforme reporta a revista supracitada.

Veja como a tendência de queda na taxa do analfabetismo é mantida como fenômeno permanente contraditório nesse estado de desigualdade social. Para se ter um referencial significativo nos mantemos no caso da Europa, em que em 50 anos houve uma redução do analfabetismo entre os jovens em quase 25% em relação ao ano de referência, 2016, quando apenas 10% dos jovens figuravam sem as competências básicas de leitura. O fracasso da escola liberal democrática pode ser melhor visto quando colocado em números diretos. Segundo a UNESCO, com dados de julho de 2017, 102 milhões da população analfabeta tinham entre 15 e 24 anos, entre os adultos, o total é de 750 milhões de pessoas.

Qual o sentido de se ter uma situação de crescente desigualdade conjugada com o fenômeno do analfabetismo funcional, quando o discurso e toda a lógica “natural” é o de uma sociedade ancorada na ciência, na tecnologia e no conhecimento? Para o ideal liberal a explicação está não na relação de causalidade, mas na casualidade, isto é, a ocorrência dessa contradição se deve a algo acidental, que se for buscada na sua causa última, neste caminho, ela estaria na ineficiência dos governos em planejar e executar as políticas de educação – o que

é terreno fértil para discursos e reformas privatizantes e para a atuação de organizações empresariais na educação. Não bastasse ter a forma da desigualdade social, a escola, como instituição determinada pelas relações do mundo da produção, pulsa nas suas entranhas a contradição entre o seu desiderato democrático de universalização e seu caráter reprodutor da desigualdade. Esta contradição se mantém em dois níveis: o da expansão do atendimento tendo em vista a plena universalização, o que é constantemente adiada; e o da efetiva universalização dos conteúdos do saber escolar em que as reformas curriculares tendem a tornar os conteúdos mais escassos, reduzindo o espaço de componentes curriculares não funcionais à formação da mão de obra, sendo a reforma do ensino médio no Brasil, em 2016, sob o governo de Michel Temer, o caso mais emblemático. Se a crise é de expansão do ensino, as mutações do mundo produtivo exigem a ampliação do atendimento escolar. Neste caso, as várias entidades nacionais e organismos internacionais determinados pelo interesse privado articulam-se e exercem efetivo poder de determinar as políticas educacionais, os conteúdos do ensino e o ajustamento da escola aos imperativos do mercado, começando por criar um padrão de aferição de qualidade, uma espécie de valor de troca, ao lado de uma concepção de gestão escolar inspirada nas empresas. Se a ampliação do atendimento se coloca em tendência de significativo crescimento, impõe-se o esvaziamento do saber escolar, colocando em outro nível o problema da separação entre formação intelectual dirigente para uma parcela privilegiada da população, e formação manual instrumental para as massas. Neste caso se impõe em termos superficiais o problema da qualidade, como questão de natureza quantitativa, ou de caráter meramente produtivista. Qualidade é capacidade de a escola ser produtiva e formar as competências de modo eficiente. Impõe-se como qualidade os atributos do mercado que, a despeito de variações conforme o regime de acumulação, no final das contas, é a transposição para a escola dos atributos empresariais de racionalidade, eficiência e produtividade – e mais que isso, a introdução da ideologia do empreendedorismo. Racionalidade como organização e gestão em princípios da empresa e controle dos resultados por meio de avaliações que enquadraram instituições, professores e alunos; eficiência e produtividade como capacidade de gerar resultados com o mínimo de recursos, tendo por base a definição de parâmetros ou padrões, o que se expressa no *frenesi* de gerar números mediante avaliações nacionais e internacionais. A qualidade da escola é qualidade para o mercado e fracasso escolar para os filhos da classe trabalhadora, na medida em que estes mecanismos de ajustamento da escola à cultura da empresa e incorporação das demandas imediatas do mercado, ao lado da desqualificação do conhecimento de caráter histórico-reflexivo, comprometem os imperativos de democratização do saber escolar. A escola não consoma o seu desiderato democrático.

Se há um sistema de ensino estruturado de modo integrado em seus níveis e modalidades, se há uma situação de plena universalização da escola e de erradicação do analfabetismo e logo em seguida, por consequência da crise de acumulação, crise política e crise de controle estatal, que faz desmoronar esse suposto estado de graça da educação, tem-se o surgimento de uma crise. Mas o caso é o de que a sociedade burguesa nunca efetivou substancialmente a sua promessa democrática no campo da educação. Então não estamos em face de um surgimento, mas da manutenção de uma crise permanente da educação e da escola pública moderna. Se o desiderato da escola pública liberal é superar a ignorância (o analfabetismo) e universalizar o acesso, e a despeito de tanta riqueza gerada no mundo, da benevolência de organismos multilaterais, de organizações internacionais, regionais ou locais, e da capacidade acumulada dos intelectuais da política e da educação, em especial os seus tecnocratas, o fato é que, mesmo em países do centro do capitalismo, com vimos, não foi possível efetivar esse desiderato democrático da escola pública. Mesmo nos Estados Unidos, o sistema escolar em crise caminha para a privatização.

Ora, o regime de acumulação capitalista cria ao mesmo tempo opulência, concentração de riqueza e pobreza. Não pode ser senão sob a tragédia da desigualdade social e cultural. Se o outro da concentração da riqueza é a ampliação da pobreza, o da civilização do conhecimento, sob o capitalismo, é a limitação permanente do acesso ao saber elaborado a milhões de filhos da classe trabalhadora no mundo. Mesmo se admitíssemos o cumprimento real do desiderato democrático da escola, o que se inclui o de que ela contribua para superar as desigualdades, que é uma abstração, ela por si não pode cumprir tal tarefa, porque tem uma natureza cultural de formar as habilidades cognitivas para a vida social. Irremediavelmente, a educação, e por conseguinte, a escola só pode efetivar uma função reprodutiva. Talvez seja difícil aceitar este fato. Nas comunidades primitivas aprendia-se tudo o que era necessário para a vida social, das crianças, dos jovens e dos adultos. Na verdade, como não havia classes sociais, nem desigualdade, o acesso ao saber que a comunidade primitiva produzia era universalizado, porque a educação reproduzia a igualdade social, ela era expressão de um modo de produção sem propriedade privada - sem apropriação dos meios de produção social, sem apropriação dos produtos do trabalho por uma classe usurpadora, pelo menos até um certo momento na história da humanidade. Ao contrário, numa sociedade escravista, servil, ou na moderna sociedade capitalista, modos de produção baseados no regime da propriedade privada, o caráter reprodutivo da educação volta-se para reiterar a desigualdade social própria desses sistemas sociais. Nestes casos trata-se de uma reprodução não absoluta, mas que na sociedade moderna, sob o modelo especializado de socialização, tem se tornado cada vez mais desarticuladas as

chances de resistência no interior da escola. Então em termos abstratos, e porque não dizer, em termos concretos, numa sociedade baseada num regime de propriedade privada, a escola não pode cumprir função democrática.

O que muitos chamam de escola democrática, e sua redução de escola para o termo gestão, é outra coisa, é manipulação e controle de um regime de produção de resultados, de formação de pessoas como objetos de exploração no mundo do trabalho. Uma parte da crítica da escola considerou que ela não pode contribuir com a equalização da desigualdade social porque ela mesma reproduz a desigualdade social e as relações sociais do regime de desigualdade do qual ela faz parte como superestrutura. Ela também produz desigualdade. O que falta na crítica é compreender que a escola não pode ser democratizada numa sociedade que só pode se reproduzir negando as aspirações democráticas, que mesmo os lapsos de reformas democráticas da escola, estas se apresentam historicamente como a preparação para uma nova onda de retrocessos, e mesmo de atos institucionais reacionários no nível social mais geral. Isso nos mostra que a escola democrática encerra um tipo de contradição com o regime social de maneira tal que ela nem pode se manifestar. Ela é uma contradição utópica, que não existe, nem pode vir a existir como universalidade num regime social desigual. Se nasce com inspiração e experiências democráticas, sendo o caso de escolas de natureza popular institucionalizadas, como as escolas do campo, é uma questão de tempo até serem tragadas pelo modelo universalizado de escolas a serviço da reprodução social, ou da práxis reiterativa. Antes mesmo destas escolas serem desfiguradas na sua formatação original popular, suas lideranças já se encontram limitadas pelas relações institucionais no espaço da política, o que torna quase impossível impor resistência, tendo que, como em outros campos, como na reforma agrária ou na economia, se ater à manutenção da política pública contida aos limites da estrutura de classes.

No caso de ampliação da socialização do conhecimento em sentido liberal democrático, por assim dizer, proposto por parte da crítica da educação, que se consumaria mediante processos democráticos, de reforma em reforma, por aproximação, os grupos sociais ligados ao setor privado das escolas e ao empresariado geral, gravam nestas reformas institucionalmente democráticas - e até mesmo sob trâmites de restrita participação dos movimentos de defesa da educação pública - outro nível de desfuncionalidade cultural da classe trabalhadora. Trata-se do fenômeno abordado na mídia tradicional como um algo acidental, contingente, próprio da escola, o analfabetismo funcional, mas que também pode ser chamado de “fraca empregabilidade”, no modo técnico de se referir à falha na preparação da mão de obra. Este é um componente que habita a estrutura cognitiva funcional de grande parte do

exército industrial de reserva. A fraca empregabilidade não pode ser superada. Por um lado, numa nação dependente, situada na periferia, ou mesmo em qualquer lugar do sistema social, a mão de obra qualificada não pode ser universalizada porque custa caro ao tesouro, seus custos competem com a parte do orçamento destinada à remuneração do capital financeiro, às partilhas entre os lacaios do poder, às guerras etc. Mesmo as escolas que qualificam para o trabalho não podem oferecer laboratórios, estudos e práticas mais qualificadas. Numa rápida visita à estas escolas, pode-se comprovar isso. Por outro lado, a desigualdade econômica empurra as pessoas para fora da escola ou para vivenciá-la com muitas limitações adaptativas, embora sendo a escola um centro de massa que lhes atrai com suas políticas de acesso e de permanência. Em termos globais, a escola de conhecimentos é reservada a uma pequena elite de privilegiados. É agência “cultural” intencionalmente posta pelo sistema social a serviço da administração da desigualdade fundamental entre os que detêm a propriedade privada e os despossuídos de toda sorte.

No Brasil, em um panorama do desenvolvimento da educação num decurso de 30 anos, entre 1989 e 2019 (antes da pandemia), a maioria dos jovens conclui a educação básica “sem dominar as competências mínimas necessárias para empregabilidade ou até convivência social”, sendo que em 2017, “mais de 70% dos estudantes do ensino médio tinham conhecimento insuficiente em português e matemática” (Mariz, 2018). Se levarmos em conta a relação entre a renda e a chance de ingresso numa universidade pública, a probabilidade para um jovem saído do ensino médio com renda familiar *per capita* mensal de R\$ 250,00 é praticamente nula (2%), enquanto que para os que têm renda familiar *per capita* mensal de R\$ 20.000,00, a chance de ingressar numa universidade pública é de 40%, conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (Góes e Duque, 2024). A limitação permanente do acesso à educação pode ser vista no Brasil quando observamos o nível educacional da população, em especial na educação básica. Apesar de ter ocorrido entre 2004 e 2013 uma elevação significativa do número de pessoas com ensino médio completo, de 22% para 30% neste período de 30 anos observado acima, 55% não concluiu o ensino médio. A elevação da escolaridade é uma política perseguida de modo mais sistemático desde os anos 1990, quando o país passa a ser signatário de acordo internacional por uma educação que se quer chamar de mais inclusiva, uma educação para todos, do que se seguiu a criação de um fundo específico para investimento no ensino fundamental, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), depois ampliado para toda a educação básica, quando se inclui educação infantil e o ensino médio, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020). As metas de universalização da educação básica, estabelecidas nos planos nacionais de educação, são constantemente adiadas, demonstrando essa tendência permanente de universalização sem nunca chegar a efetivar essa promessa dada à escola pública liberal democrática no Brasil.

Por isso, só podemos concluir que a crise da escola liberal democrática, na sua aspiração de superar o analfabetismo, universalizar o acesso ao saber e equalizar as desigualdades sociais, é um movimento permanente, próprio do sistema social do capital, apesar de muitos crerem equivocadamente que se trata de um mal accidental que possa ser remediado com reformas parciais com medidas pedagógicas, curriculares, de gestão ou de avaliação. É uma crise permanente. Como dissemos anteriormente, o que se tem como crise da escola liberal democrática burguesa é, na verdade, um estado permanente de negação da função integradora da escola pública dada por este sistema social. Se a sociedade capitalista tem que encarar o constrangimento de produzir e concentrar riqueza ao mesmo tempo que gera profundas desigualdades sociais, sendo essa contradição inerente a este sistema social, o Estado também não pode evitar o constrangimento de manter sob o jugo do sistema social uma escola ao mesmo tempo aberta à todos e segregada, em que uma rede abriga a grande massa dos filhos e filhas da classe trabalhadora ao passo que outra rede atende mais eficazmente os das classes economicamente mais favorecidas (classes média e alta). Tem que dissimular o fato de que mesmo dentro de escolas públicas há uma classificação, uma segregação assombrosa e moralmente corrompida, qual seja a formação de salas de aula com os melhores estudantes, aqueles que chegam na escola com melhores notas e maior potencial de sucesso. São estes o centro da preocupação da escola como gestão empresarial de resultados. Isso é um escândalo moral inaceitável.

Mészáros (2007, p. 196) considera que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e importantes funções de mudança”. Apesar de ser necessário o acesso ao saber sistematizado como meio de socialização, de acesso aos requisitos mínimos para a integração no mundo do trabalho e de assimilação dos códigos de entendimento da linguagem no campo da cultura sistematizada, ele por si não pode democratizar a sociedade em termos políticos, econômicos e sociais. Se a sociedade não é democrática, tampouco a escola pode ser em termos substanciais. A escola pode ser acessível, mas é constantemente sabotada pelas reformas parciais e pela limitação a um mínimo os recursos para o cumprimento da sua função democrática. Mas este é um dos problemas que só

não é maior que a conversão da escola em objeto de acumulação do capital. Para além da captura da sua capacidade de socialização, do seu poder reprodutivo, a escola passa a sofrer uma mutação que marca um novo paradigma histórico, a emergência da escola neoliberal a serviço da acumulação direta de riqueza, como veremos adiante em outra seção.

### **3.3 Dimensão imediata da crise estrutural da escola e suas consequências.**

O que se apresenta imediatamente, e secundariamente, à crise estrutural da escola é o modelo de escola em face do regime de acumulação. Cada vez que o regime de acumulação passa por profunda mutação por força das transformações no mundo do trabalho, hoje decorrentes da financeirização, da mundialização do capital e da ciência e tecnologia, cada vez que há uma crise e uma subsequente reconfiguração do regime de acumulação, se impõe a necessidade de atualização da escola de modo a esta corresponder às exigências do novo regime. Sua defasagem em face das mudanças no mundo do trabalho é sinônimo de crise. Neste sentido é que se fala em crise do ensino tradicional religioso, crise do ensino tradicional moderno (da escola tradicional), crise do ensino escolanovista (da escola nova), crise do tecnicismo (da escola tecnicista). Como o atual regime de acumulação é flexível, em substituição à rigidez do taylorismo-fordismo, e com novas demandas formativas impostas pela exploração do trabalho, colocando em suspensão a crise geral da escola liberal democrática, o que se encontra em crise é o modelo de escola que se concentra na dimensão propedêutica, cultural, científica, de preparação para a continuidade dos estudos, especialmente para o ingresso na universidade, e mesmo se encontra em crise o tecnicismo que perdurava mais fortemente na década de 1970. Isso também não é novo. Não há, portanto, uma passagem direta do tecnicismo para o neotecnicismo da pedagogia toyotista. A escola estava passando, no vácuo da desarticulação do tecnicismo por razão do fim do regime militar, pela crítica da educação dos anos 1970 aos de 1980 e por novas políticas decorrentes dos governos democráticos de esquerda por uma maior valorização do seu caráter propedêutico, o que se expressava na confirmação de princípios constitucionais e na valorização de componentes curriculares como história e sociologia. Hoje ela está se ajustando permanentemente às mutações mais imediatas do mundo do trabalho. Talvez o certo seja nos referirmos a uma crise de ajustamento, o que é permanente, bastando observar o caráter contínua das reformas educacionais. Observa-se que estas reformas nunca são acompanhadas do financiamento necessário, têm o caráter parcial ou desarticulado, isto é, sempre atingindo um nível de ensino, sendo os demais afetados por

reflexo. De certo modo a escola ainda se encontra em ajustamento ao atual modelo de acumulação.

As mutações no regime de acumulação e a reconfiguração do capital, isto é, a crise do regime taylorista-fordista e as subsequentes transformações em torno da tentativa de recomposição da acumulação do capital por meio da reestruturação produtiva, da financeirização da economia ou traslado dos capitais do setor produtivo para o setor especulativo e a desregulamentação das estruturas regulatórias do capital e das leis trabalhistas, produzem uma situação de crise do trabalho. Ora, em termos lógicos, da relação de causalidade, se a escola moderna é uma determinação das demandas do mundo do trabalho, do que se deduz que a hegemonia nasce da fábrica (Gramsci, 2007), a crise do trabalho impõe a crise da escola pública, como defende muito bem Sousa Jr. Ele compreende acertadamente que

O que consideramos aqui como crise da escola não é mais do que a explicitação da incapacidade inerente dos atuais sistemas nacionais de educação de realizar concretamente aquele ideário, uma vez que se verifica a transformação radical das bases materiais sobre as quais aqueles sistemas de escola estavam assentes. (Sousa Jr., 2014, p. 26-27).

A sua tese é a de que “a crise do sistema capitalista deflagrada no início da década de 1970, complexa, profunda e de proporções inauditas, atingiu os pilares dos sistemas nacionais de educação. Analisando o cenário de crise estrutural do capital a partir do início da década de 1970, Sousa Jr. observa que

O atual estágio da acumulação capitalista é marcado pela falência do Estado de bem-estar, do taylorismo-fordismo, e representa um estágio de mundialização e financeirização econômica em que os Estados e o trabalho assalariado já não se mostram como os pilares sólidos e universais capazes de sustentar a retomada da expansão da escola no sentido da expansão segundo o que foi verificado no Pós-Segunda Guerra. (Sousa Jr., 2014, p. 260)

Para ele “É possível estabelecer um paralelo entre ascensão e crise do fordismo-taylorismo e o correspondente binômio expansão/crise da escola” (*ibid*). A crise da escola pública, compreendida como manifestação da incapacidade de a escola capitalista cumprir o seu desiderato de universalização e de erradicação do analfabetismo, é uma decorrência direta da crise do regime de acumulação taylorista-fordista, que carrega consigo as ruínas do Estado de bem-estar social, do que se tem que a crise do trabalho acarreta a crise da escola uma vez que ele é um dos pilares desta instituição. Sem esta análise não se pode compreender as mutações nos sistemas de ensino, a relação Estado e financiamento da escola pública e como o Estado, por força do empresariado ávidos por recompor a nova forma de pensar a natureza da escola, impõe a esta a condição de potencial meio de lucro, enquanto mais explicitamente

atualiza seus conteúdos e sua concepção pedagógica. Contudo, ao nosso entendimento, a crise do trabalho e a crise do Estado regulador benfazejo, que são bases de concepção e de sustentação da escola pública, não são propriamente indicação de uma crise da escola em sentido *lato*. Trata-se de manifestações fenomênicas da crise da escola, mas que sua origem é estrutural. A incapacidade de realização do ideal pedagógico burguês, do desiderato democrático da escola pública obrigatória ensejada pelos valores iluministas da modernidade, é um fato decorrente da própria contradição capital e trabalho, da divisão do trabalho em tarefas mais intelectuais e tarefas mais manuais, da divisão estrutural entre formação intelectual com capacidade dirigente e formação instrumental para o trabalho manual em operações fragmentadas e simplificadas reservadas historicamente à classe operária. Portanto, a crise da escola pública nasce com a contradição entre instruir e limitar a formação da classe trabalhadora, entre massificar a escola pública e exercer o controle sobre o ensino e evitar a ilustração em demasia das camadas populares, como bem advertia Smith (2016) na sua “Riqueza das nações”. A crise da escola faz parte do movimento permanente de negação da efetiva democratização da escola pública em sentido radical, revolucionário, de superação da visão de mundo burguesa e de afirmação e efetivação de uma educação verdadeiramente universalizante em termos de ampla socialização do saber sistematizado construído historicamente pela humanidade, como humanização permanente, como verdadeira ilustração. A crise da escola, portanto, nasce com o nascimento da escola moderna, desde os primeiros momentos de configuração do poder de diferenciação social (Sacristán, 2000). Surgiu nas experiências inaugurais da escola e quando ela foi institucionalizada, apropriada pelo Estado, quando o que ensinar e a quem ensinar virou uma questão curricular fundamental para o Estado, o que é o mesmo que se dizer, para a classe dominante.

Se o movimento do capital leva à permanente revolução das forças produtivas, como observava Marx e Engels (2010) no “Manifesto comunista”, o que equivale a dizer, se a mundialização do capital e a reestruturação produtiva são expressões desta permanente revolução do capital, à escola, como determinação das relações sociais de produção, se impõe uma permanente atualização, uma contínua reconfiguração para corresponder ao regime de acumulação e suas demandas formativas em termos de instrução, de valores e competências produtivas para o trabalho. Com isso, o que se tem, na verdade, é uma crise de natureza específica dentro da própria crise estrutural da escola pública em sentido liberal democrático. Uma crise do paradigma pedagógico imediato, isto é, uma crise do chamado tecnicismo, uma crise da pedagogia tecnicista erigida desde as primeiras décadas do século XX, quando Bobbit (Silva, 2002) e depois Ralph Tyler (1979), inspirados em F. Taylor, conceberam a organização

do currículo tendo por base o modelo taylorista-fordista de produção, o que conhecemos no campo da educação como introdução dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade nas concepções e nas práticas escolares, desde a gestão da educação à produção do currículo oficial e das práticas curriculares até a sala de aula. Esta crise, malgrado o desiderato de universalidade e de erradicação do analfabetismo, ou de um ideal de formação integral, é uma crise no interior da pedagogia tecnicista, mas tem ainda outros níveis de manifestação da contradição estrutural permanente da escola capitalista moderna e contemporânea, a saber: crise do caráter público e gratuito – como tendência de privatização - transferência do controle estatal da escola pública para a gerência do mercado; e a conversão da escola em meio de produção do capital. É neste ponto que hoje se manifesta a crise de realização da escola democrática como decorrência da crise dos seus pilares de sustentação, como observado por Sousa Jr.

Estes fenômenos ganham complexidade maior quando temos um duplo problema: por um lado a impossibilidade de efetivação da democratização da escola pública em sentido substancialmente democrático sob o Estado moderno, por outro, a transferência do controle da escola da gerência estatal e sua roupagem democrática, para o controle das corporações – do controle estatal para o controle do mercado.

Examinada a questão da democratização da escola pública e sua crise, especialmente em face da crise do trabalho, passamos ao problema dos limites dos Estados-nacionais diante dos efeitos da atual mundialização do capital, ou a perda da relativa soberania dos Estados-nacionais, especialmente porque essa dinâmica inclui a desregulamentação das economias abrindo espaços a serem entregues às forças do mercado, caracterizando uma situação de crise. Ancorado em Arrighi, Sousa Jr. (2014, p. 8) esclarece que não se trata de uma crise generalizada dos Estados-nacionais, mas em face do acirramento da concorrência e da prevalência do capital financeiro, acompanhado da desregulamentação e da mundialização do capital, ocorre o fortalecimento de uns Estados em detrimento de outros. São os Estados periféricos que mais sofrem essa crise, passando a tornar-se cada vez mais endividados, dependentes e submetidos a organismos financeiros internacionais, desde à economia à educação. Entretanto, Sousa Jr. argumenta acertadamente que se a crise dos Estados-nacionais não é geral, há uma relação distinta entre estes e o capital, resultando que mesmo os Estados do centro da economia capitalista foram afetados na sua capacidade de regulação do mercado. É notório que os chefes de governos e o parlamento em todo o mundo se comportam como agentes das corporações, que por sua vez alimentam o poder eleitoral dos parlamentares (e de poderosos atores do judiciário), proporcionando, pelo fato do acúmulo de riqueza, o acúmulo de poder, como observa Chonsky (2018, p. 13):

Concentração de riqueza proporciona concentração de poder, principalmente porque faz com que o custo das campanhas eleitorais aumente muito, o que força os partidos políticos a ficarem ainda mais dependentes e controlados pelas grandes empresas. Esse poder político logo se transforma em leis que aumentem a concentração de riqueza. Desse modo, políticas fiscais, assim como as tributárias, desregulamentação governamental, normas favorecedoras da atividade empresarial e toda uma série de medidas – medidas políticas destinadas a aumentar a concentração de riqueza e poder – propiciam mais poder político para se fazer a mesma coisa.

É desse modo que se tem um dos laços políticos da economia e da educação nacional com a abertura de mercados, a desregulamentando proteções legais, desinstitucionalizando, desfigurando o caráter público, para favorecer a atividade empresarial e nutrir esse ciclo reprodutivo de aumento da riqueza e do poder das grandes empresas ou grandes empresários. Na educação os efeitos dessa dinâmica circular e cumulativa se fazem sentir a partir da financeirização de ramos da educação, da instituição de parcerias público-privadas que se instalam nos órgãos de políticas educacionais, nas secretarias de educação, na gestão das escolas, no trabalho e na mentalidade dos profissionais da educação, como fenômeno de hegemonia, abrindo o grande negócio da educação. Claro que esse modo circular e cumulativo de riqueza e poder não se move sem causar grandes estragos em todos os setores da economia, da política, dos serviços públicos, especialmente na educação.

Como já assinalamos, a partir de Mézáros (2002), o capital adota uma lógica destrutiva ao mesmo tempo que é incontrolável. Porém, como ele mesmo repara, seus defeitos são incorrigíveis, fazendo-o depender do Estado para mediar a sua relação com o trabalho. Daí que as concessões do capital são limitadas e aceitas somente dentro da possibilidade de serem incorporadas ou assimiladas pela sua dinâmica de acumulação. Voltamos ao fato de que não é possível ao capital se regular por si mesmo, isto é, regular sua relação com o trabalho sem se utilizar do Estado. Então a crise dos Estados-nacionais, que pode ser vista como geral se considerarmos comum entre o centro e a periferia, pelo menos a diminuição do seu poder regulador, sua crise não implica em anulação da sua função mediadora da relação entre capital e trabalho. O enfraquecimento dos Estados-nacionais e a subsequente adoção por sua parte de medidas liberalizantes que implicam em abrir mão da sua capacidade regulatória e passam a adotar medidas deletérias da sua configuração social, isto é, de destruição do Estado de bem-estar social, mesmo em países que integravam o leste europeu progressista com governos de esquerda, esse enfraquecimento não representa a sua “desnecessidade”, como observa Sousa Jr. com Greider:

o Estado moderno existe, hoje, com habilidades e poderes que a maioria dos estados nacionais não possuía no início do século XX, e o próprio capitalismo passou a depender delas [...]. O comércio e as finanças podem querer diminuir a presença social

do estado, mas não eliminar um estado que, afinal de contas, subsidia, protege e promove os interesses do capital. (Greider, *apud* Sousa Jr. 2014, p. 223-224).

Sousa Jr. Também observa que “Chomsky também está atento à colaboração estatal, a despeito da cantilena neoliberal da não-intervenção do Estado na economia” (Sousa Jr., p. 225). Ora, isso indica não a impotência dos Estados-nação em termos de controle da educação. Uma coisa é o Estado-nação, especialmente o periférico, ser impedido de ampliar os investimentos em educação, como em todo o resto das políticas sociais, outra distinta, é deduzir disso o enfraquecimento da sua capacidade de controle sobre os sistemas de ensino, sobre a escola pública. Do mesmo modo que os estados mantêm um regime jurídico e político regulador amplamente convertido em favor do capital em matéria estritamente econômica diretamente voltada à acumulação do capital, eles (os estados) guardam para si o controle sobre o ensino, o que não pode ser de outro modo senão em favor do controle indireto do mercado sobre a escola, sobre o *quantum* de investimentos, de modo a favorecer o interesse privado, cumprindo religiosamente o seu poder de controle sobre a escola pública. Mantém-se, portanto, o problema do controle estatal sobre a educação. Hoje como desde a criação dos sistemas nacionais de ensino, não se pode dar um passo sem considerar as políticas de controle estatal sobre o currículo, sobre a organização do ensino, a formação de professores, que recebe diretrizes da política curricular, sem falar na concepção pedagógica hegemônica em cada momento do regime de acumulação vigente. A decorrência disso é que o Estado moderno impõe permanentemente limites intransponíveis ao cumprimento do próprio desiderato democrático de universalização da escola pública em sentido liberal, burguês. Voltamos à tese de que não há chances de uma democratização da sociedade e da educação em termos substanciais. O sistema social é incompatível com o ideal de uma profunda e radical democratização da escola pública.

No entanto, como procuramos demonstrar ao longo da tese, é que na contemporaneidade, ainda surge um outro problema na relação escola, Estado e mercado. É que, considerando a discussão imediatamente precedente de que os Estados-nação diminuíram seu poder regulador e de investimentos em educação, a decorrência disso é que o mercado chama para si maior capacidade de controle sobre a escola pública, submetendo-a, em nível internacional, à mutações na direção da privatização, na sua conversão em objeto de acumulação do capital. Não basta o histórico fato da preparação da força de trabalho como função central da escola, nem seu caráter conformador na de formar o consenso e da passividade. O capital quer converter a educação pública em campo de acumulação direta. Abordamos a questão no capítulo subsequente, que trata das mutações da escola pública, que

são as decorrências da tese central que é o problema da impossibilidade de efetivar a democratização da sociedade e da educação sob o regime do capital, sob o Estado moderno. Então se apresenta um duplo problema investigativo na nossa tese, o problema pouco examinado na atualidade, que é a questão do controle estatal da escola pública e o problema da possível transferência do controle da escola ao mercado. Como pode ao mesmo tempo essa contradição no interior do controle sobre a escola? O Estado exerce o controle sobre as políticas educacionais ao mesmo tempo que o transfere para o empresariado. É uma contradição que reflete uma tendência permanente de negação de um poder sobre o outro que nunca se efetiva absolutamente, similar à contínua tentativa do capital de eliminar o trabalho. Uma contradição em permanente movimento. Controle estatal e controle do mercado sobre a escola correspondem a uma unidade contraditória.

## 4. AS MUTAÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA SOB O INTERESSE DO CAPITAL

### 4.1 A escola como instrumento de socialização para o trabalho - mecanismo de qualificação, conformação e consentimento, meio de lidar com os conflitos de desigualdade social.

Enquanto fenômeno mais consolidado, dado historicamente como concepção ou como tendência, a escola é um instrumento de contenção das tensões sociais geradas pela desigualdade de classes, e o faz por aqueles mecanismos de formação fragmentada e de controle ideológico com saberes escolares em sentido cultural e científico cada vez mais dispersos e reduzidos, em troca de competências exigidas pelos setores da produção e de serviços. A função de conservação ou reprodução social é uma abordagem consolidada do problema. Mas apesar disso, também é senso comum - muito compartilhado por governos e pessoas desde a esfera das relações entre países, passando pelos órgãos estatais de controle da educação ao espaço escolar - a ideia de que a escola é um fator de mobilidades social. No entanto, Bourdieu considerou que

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2010, p. 41).

Na sua função reprodutiva, de conservação social, a escola promove, por um lado, a chamada inclusão social, a mobilidade social, com o acesso a fragmentos de cultura (na forma de capital cultural incorporado, exigido pela vida social) e à certificação (capital cultural sob a forma institucionalizada, como certidão de competência cultural-instrumental), conforme Bourdieu (*op. cit.*), e por outro, a conformação social na medida que o portador destes estados de capital cultural pode dispor sua força de trabalho no mercado. Essa conformação, que compreende a ideologia dominante, valores e hábitos da sociedade incorporados na cultura escolar, conforma, por isso mesmo, até aqueles indivíduos que não terão lugar no emprego formal. A escola conjuga a formação para o consenso (dimensão pedagógica) com a entrega da força de trabalho ao mercado (finalidade funcional instrumental do papel escolar). Isso nos projeta para além da dimensão idealista da escola como espaço de mobilidade social e da reprodução da desigualdade pelo simples fato de valorizar a cultura e os valores dominantes na sociedade.

Enguita observou acertadamente que “o marxismo havia vivido, no que concerne à educação – e a outras ‘superestruturas’ – dominado por uma afirmação parcial e circunstancial de Marx e Engels”, segundo a qual “As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época” (Marx e Engels, *apud* Enguita, 1989, p. 135). À primeira vista esta mensagem dos pensadores malditos expressa uma totalidade concreta (Kosik, 1976), bastava como suficiente para explicar o lugar da ideologia da classe dominante nas relações sociais. Mas a afirmação dessa parcialidade escondia a subsequente citação de Marx e Engels na qual eles, o que é mais importante, situam as ideias dominantes no plano das relações materiais de produção: “As ideias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como ideias” (Enguita, p. 136). Desde então, toda a crítica da escola deve ter como base a vida real, não a consciência ou as ideias, a vida real enquanto relações materiais, o que nos remete à relação entre o mundo da produção (relação entre capital e trabalho) e o mundo da reprodução das ideias e valores dominantes numa sociedade, especificamente, a relação entre o mundo da produção e a cultura, entre o trabalho e a educação. Daí que Gramsci (2007), como vimos, entendia que a hegemonia tem um nexo de origem na fábrica, que a racionalização da produção exigia um novo sujeito humano, um novo modo de ser da sociedade, resultando que a escola emerge como principal espaço de formação dos intelectuais dirigentes e de conformação social das massas.

A conformação social que aparece como produto da consciência, tem na verdade uma base material, como vimos, e se apresenta ainda na forma material, fenomênica. Uma parte da força de trabalho é absorvida pelo emprego formal, outra é jogada para o informal. É grande a massa de desempregados, que no Brasil já chegou à ordem de 15 milhões de pessoas durante a pandemia, mas que antes já atingia cerca de 12 milhões em estatísticas oficiais, como também é grande a massa de trabalhadores sob exploração consentida. No mundo essa totalidade de pessoas chega à cerca de 2/3 da população, o que inclui os descartáveis do sistema social sem qualquer possibilidade de serem empregados na produção ou nos serviços (Antunes, 2020). Essa conformação, não se completa sem o emprego formal, ou sem a escola, ou somente com os ritos pedagógicos, mas fazem parte de uma totalidade, constituindo um complexo que integra a dimensão político-pedagógica com a dimensão funcional da oferta de mão de obra para o mundo do trabalho. Como estamos demonstrando, mesmo os invisibilizados do campo reprodutivo da escola, aqueles que figuram no fracasso escolar entendido como inabilitados para os empregos formais, os não absorvidos pelo emprego formal após saídos da escola, os que pertencem ao setor informal constituem a grande massa de pessoas descartadas, mas ao mesmo tempo conformadas - com visão de mundo acriticamente chapada de ideologia

neoliberal funcionalista, confinadas na condição de objetos de manipulação por parte do fundamentalismo religioso, de políticos fisiologistas (neofascistas) e pela imprensa tradicional conservadora. Objetos de um caldo cultura conservador ativamente antidemocrático. De modo que a função social reprodutiva, de mobilidade social, encontra a barreira do desemprego. Portanto, essa mobilidade não pode se efetivar para a maioria dos jovens saídos da escola. Mas ao mesmo tempo, os valores, as relações espelhadas do mundo material que formam os valores dominantes deixaram as marcas da conformação social que os fazem compreender como natural o que é histórico, toda a tragédia que lhes abate.

No Brasil, dentro de um longo período, das reformas ocorridas desde a década de 1940, passando pelas políticas educacionais das décadas de 1990, e pelas primeiras duas décadas dos anos 2000, a escola vem se ajustando às demandas do sistema social do capital. É possível verificar ao longo desse período fases de tensões e de ativação da classe trabalhadora em face da opressão em momentos que antecedem as reformas da escola? Nas décadas de 1930 e 1940, o país vivia grandes conflitos no interior da classe dominante provocados pela contradição entre o chamado modelo agrário exportador dependente e o modelo de industrialização em uma situação de miséria, de desqualificação da mão de obra, de desemprego e de analfabetismo. Passava ainda pelas tensões determinadas pela segunda Guerra Mundial e pelo interesse do capital externo em assumir o controle da extração de petróleo. Como decorrência, surgiram importantes agitações de classe, como o tenentismo e a subsequente organização dos camponeses sob a liderança de Luiz Carlos Prestes. Nos anos que precederam imediatamente a Ditadura Militar implantada em 1964, a situação agrária, a miséria e o analfabetismo, especialmente no campo, mais uma vez configuravam um quadro de conflito de classes. Havia pressão social por profundas reformas ao mesmo tempo que fervilhavam agitações de caráter pré-revolucionário por parte da classe trabalhadora, envolvendo diferentes segmentos.

A história brasileira é eivada de saques à classe trabalhadora pelas elites econômicas, de dominação, de violência reacionária, que não aceitaram, no caso da década de 1960, o caminho das reformas de base proclamadas pelo governo de João Goulart. Claro que tanto no primeiro (Era Vargas com seu projeto de desenvolvimento nacional), como no segundo caso (Jango e as pretensas reformas de base), as elites reagiram com a violência do Estado para sufocar as agitações da classe trabalhadora, em especial a atuação do movimento estudantil e partidos de esquerda contra o regime, mas essa medida por si seria suficiente para manter a hegemonia sobre classe trabalhadora, ou eram acrescidas de políticas sociais, incluindo reformas da educação como medida de conformação social? Havia também em comum o uso

das reformas educacionais para atender às demandas da industrialização tardia e dependente por mão de obra, havia a formação tecnicista nas escolas para “treinar” a mão de obra e ocupá-la no emprego e distraí-la (adaptá-la) dentro e fora do trabalho, na nova racionalização exigida pela acumulação capitalista taylorista-fordista, conforme Gramsci (2007) no “Americanismo e Fordismo”. Hoje é possível compreender as mudanças nas políticas educacionais como fator de controle social e político muito mais funcional que sugere grande parte da literatura no campo do trabalho e da educação. Essas políticas articulam mecanismos de desorganização dos progressos obtidos gradativamente com a racionalidade antidemocrática do sistema social e político desigual e dependente, próprio de nações colocadas em posição de subserviência ao capital na divisão mundial do trabalho. Tão emblemática quando as reformas atuais, sofridas a partir de 2016, a reforma da educação básica instituída pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), ao lado da reforma universitária de 1968, Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968) completa o projeto de ajustamento da educação brasileira ao regime autoritário implantado em 1964, integrando-se à continuidade da ordem social e econômica desigual combinada com a ruptura democrática liberal. A reforma de 1971 impôs, fracassadamente, a profissionalização compulsória nas escolas secundárias, mas desarticulava definitivamente as forças políticas que buscavam implantar reformas de natureza democrática na educação nacional, que iniciava, em 1963 com a instituição de um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos claramente identificada com uma pedagogia progressista de base popular.

A década de 1990, em matéria de políticas educacionais, tem como principal medida a reforma geral da educação via LDB, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), assentada sob as novas bases das transformações no mundo produtivo, na chamada reestruturação da produção de caráter ainda mais racionalizado com flexibilidade em termos de capacidade de adaptação, de apropriação do saber da força de trabalho, de maior exploração, maior capacidade de destruição de forças produtivas defasadas e de postos de trabalho, quando nas economias mundiais predominavam o capital produtivo sobre o capital financeiro. A maquinaria menos automatizada era substituída pela automação mais ampliada e desenvolvida, enquanto a medida da produtividade passa a ser não mais a capacidade de produção da empresa e do operário singular, mas a demanda por produtos e o trabalho em equipe (Gounet, 2002).

Em face disso, toda a energia das políticas educacionais voltava-se, em termos quantitativos, para a ampliação do acesso e do tempo de escolarização, incluindo uma política de avaliação nacional, a partir da qual se impuseram um currículo nacional baseado em competências e habilidades da nova racionalidade técnica. Não há nada de impulsionamento efetivo de desenvolvimento da dimensão intelectual do saber recobrado discursivamente pelo

mundo produtivo. O discurso oficial apregoava o ideário de flexibilização e de inclusão de todos na educação, quando na verdade se tratava de ajustar a educação nacional às novas demandas do capital, conformando as escolas às demandas do setor produtivo, reestruturado nos moldes da chamada acumulação flexível, cuja pedagogia encontra uma síntese nos termos pedagogia toyotista (Kuenzer, *in* Lombardi, 2005), ou pedagogia neotecnicista (Saviani, 2010 a), ou pedagogia sem sujeito (Bueno, 2003), fracassada na sua promessa integradora no regime de desigualdade social que pretensamente se põe a combater articulando condicionantes e interesses nativos com determinações de organismos internacionais em matéria de políticas educacionais.

Na década seguinte, sob o governo Lula, o país herda uma crise econômica de grandes proporções provocada pelas políticas neoliberais do governo anterior. Há importantes avanços na garantia do acesso à educação: ampliação inaudita dos investimentos que chegaram em 5,2 % do PIB (Inep, 2022), em 2016, sendo 2014 o ano de maior investimento, em termos brutos, R\$ 150,3 bilhões, sob o governo petista de Dilma Rousseff (G1, 2022); substituição do FUNDEF por um novo Fundo (FUNDEB) que passa a garantir recursos desde as creches ao ensino médio: ampliação do acesso ao ensino superior, pelos programas Sisu, que oferta vagas em universidades públicas usando a nota do Enem; o ProUni, que oferta bolsas parciais e integrais para vagas em instituições privadas de ensino superior; e o FIES, financiamento estudantil. Houve nesta fase a manutenção da lógica de políticas neoliberais na educação, sendo um período de grande crescimento de matrículas no ensino superior privado, 74% no total de matrículas de graduação.

Depois de passar pelo governo Temer e em seguida pelo governo Bolsonaro, as instituições de ensino superior privadas concentraram no total 75,4% de matrículas, em 2018. A manutenção das políticas educacionais neoliberais no campo do ensino superior ainda beneficiou as instituições privadas em relação ao ensino a distância: em 2018, o crescimento da EaD foi de 29,5%, com 1.175.781 ingressantes, enquanto houve uma queda no número de ingressantes no sistema presencial (Presse e Hernandez, 2019). Atualizando estes dados, segundo o INEP, enquanto o setor público concentrou na graduação 23,13% das matrículas, o ensino privado abocanhou 76,87 %, resultando num crescimento deste em relação ao público de 2,87% em relação a 2018. No caso da EaD, “Entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%. Se, em 2011, os ingressos por meio de EaD correspondiam a 18,4% do total, em 2021, esse percentual chegou a 62,8%” (Inep, 2022). O crescimento da EaD é vertiginoso e preocupante.

A reforma que está em curso após este “choque de gestão com a LDB” referida, é ainda mais chocante, e que se apresenta com uma nova roupagem de flexibilidade, a partir de 2017, embora tendo como conteúdo mais aparente a dimensão curricular ao incidir diretamente sobre os conteúdos do ensino, representa uma tentativa mais agressiva de destruir os fragmentos de educação geral persistente no interior da escola. Institui itinerários formativos que reduzem a formação dos estudantes à competências demandadas pelo mercado de trabalho, como uma parte da ilusória intenção do empresariado nacional de integrar trabalhadores jovens ao suposto da ampliação da produtividade e da competitividade da força de trabalho. O ideal de democratização da escola é o outro termo para a transformação da grande maioria de estudantes das escolas de ensino médio da rede pública em trabalhadores conformados. A maior parte destes estudantes está confinada nas escolas estaduais (83,6%), conforme o censo escolar de 2023, publicado pelo MEC (Brasil, 2024), correspondendo a 6,4 milhões de potenciais egressos para serem conformados ao desemprego, à informalidade, ao empreendedorismo, numa sociedade que não só não está disposta como não pode gerar novos postos de trabalho. A fábrica não procura trabalhadores qualificados para compor a massa da força produtiva humana. Não há o casamento entre conhecimento e máquinas automatizadas nas operações liofilizadas, enxutas, e de relações falsamente horizontalizadas. Em vez disso, apenas fragmentos de saber, acuidade visual e habilidade manual sobre objetos que, na maior parte, senão na sua totalidade, nem se vê na escola com sua pedagogia do treinamento. Isso quando, em meio ao desemprego em massa, um jovem encontra uma vaga no setor produtivo.

O ideal de democratização da educação pública não pode ser reduzido ao acesso, nem à qualidade determinada por aqueles organismos internacionais via avaliações em larga escala com seus testes padronizados e currículos com uma base comum nacional capturada pelo empresariado. Mesmo as reformas dos governos de esquerda, no Brasil, a julgar pela expectativa comum, não foram suficientes para ameaçar essa lógica neoliberal. Dizemos expectativa comum porque muitos setores da esquerda nem reconhecem o caráter neoliberal nas políticas econômicas e sociais do governo que ajudaram a eleger. Os governos Temer e Bolsonaro alargaram e aprofundaram esse processo de atrelamento da educação pública aos interesses internacionais. As elites conservadoras mantêm cada vez mais firme a lógica de controle sobre o Estado brasileiro, sobre o povo, mantendo a articulação entre desenvolvimento interno desigual e dependência ao imperialismo externo (Fernandes, 2020). Tudo isso exige desafios maiores à educação, para além de questões de orçamento ou de currículo.

A reprodução material do capital por si não garante a reprodução da sociedade. O capital *ad hoc* precisa abarcar o campo da produção material (espaço da produção do valor) e o

campo da ideologia (o universo da cultura). É um projeto de hegemonia. No plano cultural em sentido estrito, é preciso reformar continuamente os sistemas de ensino, reformar continuamente a escola não só para formar a mão de obra, mas também para suprimir os conflitos e garantir a conformação social, fabricar o consenso contra o interesse da classe trabalhadora.

A tese neste caso é a de que a escola, ao lado das políticas de emprego (e de desemprego), seria um meio pacífico do capital e dos governos para lidar com a contenção dos conflitos sociais gerados pela desigualdade social, com o interesse de manter o regime de acumulação burguês, mantendo a contradição de ser uma instituição que se integra aos mecanismos de produção e reprodução da desigualdade, ao passo que integra, mesmo que parcialmente, mas como fenômeno massivo, grande parte das massas nas relações de trabalho. Talvez estamos vivendo uma fase de desfiguração sem precedentes da escola pública. Ela lida com o conhecimento, mas este cada vez mais fragmentado e destituído de cultura geral de fundamentos científicos. Claro que mesmo após a vitória da burguesia sobre o Antigo Regime, o desiderato de superação da ignorância foi rompido e a escola hoje produz uma nova forma de ignorância, a que lida com o conhecimento e ao mesmo tempo produz alienação. Não é tão rebaixada a ponto de degenerar intelectualmente as massas, mas parece ter a exata dimensão dos limites que deve impor a estas o acesso à elevação intelectual e moral.

É antiga a orientação liberal que estabelece como uma das funções do Estado a educação das massas. Depois de uma longa exposição seletiva sobre a instrução na história Antiga (Grécia e Roma), da educação domiciliar à educação pública estatal, de aforismos conservadores contra o caráter público da educação, Smith sugere que, nos casos em que a sociedade não coloca a maior parte dos indivíduos em situações naturais em que se formam as habilidades por ela exigidas ou que possa admitir, “alguma intervenção do governo é necessária para impedir a quase completa corrupção e degeneração de grande parte do povo.” (Smith, 2016, p. 987). Confundindo governo com Estado, Smith, reitera que em face do entorpecimento provocado pela simplificação das tarefas promovidas pela divisão do trabalho, um estado em que tais indivíduos são incapazes de “julgar os grandes e vastos interesses de seu país” ou de defendê-lo numa guerra, “em toda sociedade desenvolvida e civilizada é esse o estado em que o pobre trabalhador, ou seja, o grande conjunto do povo, deve necessariamente cair, a menos que o governo faça alguns esforços para impedi-lo.” (*ibid*, p. 988).

Esse era o modo da Economia Política Clássica tratar o problema da educação das massas, que não devia ser em demasia. Também era uma preocupação de tantos outros pensadores burgueses do campo da filosofia e do campo da educação, como demonstramos com

Enguita (1989) quando examinou a gênese da escola das massas, já visto na seção 1.7 “A escola moderna sob o interesse do Estado: espaço de reprodução dos conflitos de classe” do no primeiro capítulo. Essa incursão no caráter instrumental e de controle hegemônico na origem da escola das massas nos dá um panorama da escola moderna enquanto política social, política de Estado, votada para fins de desenvolvimento dos alunos, de preparação para a cidadania liberal e de qualificação para o trabalho. Ela aparece como uma instituição por onde se inicia, por assim dizer, o processo de proletarização, de conversão do trabalhador em assalariado, e também como meio de conter conflitos de classes manifestos no povo.

Pensamos, ao contrário da sua concepção iluminista com o desiderato de superação da ignorância pela via da razão, do conhecimento, e apensar de se tê-la como instituição de cultura (Sacristán, 2000), que a escola atual não forma culturalmente, intelectualmente na relação com o saber sistematizado. A escola é uma das políticas estatais, no sentido do Estado funcional, voltada para integrar, via certificação, a força de trabalho no mercado de trabalho. Não é uma tautologia por alusão às definições usuais da função da escola na sociedade capitalista, mas uma dedução segundo a qual a escola se apresenta hoje como instituição que promove ao mesmo tempo, contraditoriamente, a afirmação e a negação da cultura disciplinar do currículo. A escola é espaço de disseminação da cultura sistematizada de diferentes campos do conhecimento, mas ao mesmo tempo configura-se como negação dessa cultura; coloca-se antagonicamente e de modo inconciliável a esta função, ao mesmo tempo que a promove, e como tal é negação da cultura, da formação integral dos sujeitos exatamente e na medida que é uma política social estatal que integra, via certificação, a força de trabalho ao mercado de trabalho, ao mundo da exploração.

Essa integração relativa da força de trabalho, que no olhar de Dal Ri (2004, p. 131) é “certificação escolar”, se não é propriamente por onde inicia a proletarização, por ser esta o efeito das relações diretas de produção sob o trabalho assalariado, ela aparece como uma condição prévia da proletarização, sob a forma de capital cultural (pensado por Bourdieu e Passeron) recobrado pelo mundo da produção e dos serviços, fator de reprodução da desigualdade social, de reprodução social - embora esta tese se insira dentro da perspectiva mais próxima do funcionalismo da crítica reprodutivista da educação, cujo pecado de origem está na abstração de categorias materiais mais determinantes, pertinentes ao método materialista histórico dialético, como observa Dal Ri (2004, p. 133):

[...] a nosso juízo, a teoria desenvolvida pelos autores, se não pode ser considerada propriamente funcionalista, pois trabalha com os conflitos entre as classes, dada a interpretação efetuada por eles, sofre, por assim dizer, de forte tentação em ser funcionalista. A integração do funcionalismo aparece aqui como a reprodução de uma

relação entre dominantes e dominados. Isto é, como uma visão simplesmente reprodutiva, reiterativa da relação entre as classes sociais.

Se essa “proletarização passiva”, sendo ainda menos que consentimento, se integra ao processo social mais amplo, na condição de principal instância *ad hoc*, funciona como geradora da passividade e do consentimento das massas em face do trabalho, logo sua função é ainda a de suprimir conflitos gerados pela desigualdade social.

Numa perspectiva mais representativa do campo do pensamento marxista, em termos de crítica e do dever ser da escola contra-hegemônica, por oposição ao pensamento educacional liberal, podemos destacar, em síntese, que o caráter de formação em sentido amplo, isto é, como formação cultural, não ainda como cultura elevada, como “cultura extrema”, como pretendia Paolo Pasolini (Nosella, 2019)<sup>14</sup>, foi historicamente substituído pelo caráter instrumental, funcional, multiespecializado e dualista da educação burguesa. N’*Os intelectuais e a organização da cultura* (1985), Gramsci descreve do seguinte modo a criação da forma moderna do dualismo escolar nas sociedades mais civilizadas pela indústria e pela ciência:

[...] em geral, na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas (Gramsci, 1985, p. 117)

Deste modo, ao lado da escola tradicional “humanista” destinada a “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada”, foi sendo criado paulatinamente um sistema de escolas particulares de diferente nível (*ibid*). Eis a forma do dualismo: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a escola clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (*id*, p. 118). Para o novo tipo de intelectual urbano decorrente da indústria, “desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual)” colocando em discussão, conforme Gramsci, “o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral” humanista de tradição greco-romana, resultando em sua destruição. No tempo de Gramsci, a tendência já era de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ou de conservar delas somente um reduzido exemplar destinado “a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar

---

<sup>14</sup> Conforme Nosella (*op.cit*, p. 6), a expressão extremismo cultural é a posição da revista, aceita, com reservas, por Pasolini como tradução do pensamento de Gramsci. Cabe verificar, no conjunto dos escritos deste, se a tradução é correta, como eu, pessoalmente, acho. Com efeito, *cultura extrema traduz a estratégia gramsciana da hegemonia civil* (Vacca, 2017, p. 21-95), *sua convicção sobre a formação que o proletariado precisa adquirir na fase atual da luta hegemônica*. [Grifo nosso].

para um futuro profissional [...]” (*ibid*); e de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Tratava-se, no momento histórico analisado por Gramsci, de uma crise de modelo escolar que se expressa no conflito entre o clássico, de cultura geral e o moderno particularizado para as especialidades manuais e para as especialidades não manuais. A solução dada por Gramsci a esta crise paradigmática é a criação da escola unitária.

A escola é uma instituição que contribui com a reprodução social, reprodução da desigualdade social qualificando a formação mais intelectual para os filhos da classe dominante e desqualificando a formação das massas reservando-as a dimensão mais manual, a formação instrumental. Sofre a contenção de financiamento como ocorre na saúde, na assistência social, nas políticas de emprego. Essa configuração coloca a escola como uma das instituições que integra o ciclo da desigualdade social. Mas a complexidade aparece ainda maior quando reparamos que a escola também garante a muitos a ascensão social. O mercado e os serviços públicos incorporam pessoal com nível mais ou menos elevado de qualificado em termos relativos, e isso coloca a escola numa relação tal com o trabalho que ela integra também, ao lado deste, uma política de inclusão social, relacionando-a com o mundo do trabalho e suas contradições para gerar o que a cultura liberal chama de cidadania.

Então a escola, em relação ao fenômeno da desigualdade, tanto reproduz esta como também qualifica para o acesso ao trabalho, ao emprego e à renda, embora de modo precarizado, como observa Kuenzer:

a escola inclui, mas com condições desiguais e precarizadas de formação, que conferem legitimidade à inclusão precarizada, pontual e temporária no mundo do trabalho, puxado pela demanda. A desculpa é que os profissionais não apresentam qualificação adequada e suficiente. (Kuenzer, 2021, p. 245).

A forma contraditória da escola (determinada pelo capital) tem uma dupla relação de determinação<sup>15</sup>. Por sua parte na totalidade do sistema de reprodução social, a escola determina, de um lado, a reprodução da desigualdade social, de outro, a possibilidade de ascensão, de correção parcial da desigualdade. A questão é que sua função reprodutora é muito

---

<sup>15</sup> Formalmente, a escola é um espaço especializado de socialização do saber elaborado produzido pela humanidade, de socialização dos conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e para o trabalho, tendo em vista ainda o exercício consciente da cidadania. Concretamente ela cumpre uma dupla e contraditória função socializadora, de reprodução e de formação para a cidadania (Sacristán, 1998), ao passo que está encravada numa sociedade que só é formalmente democrática na esfera política, isto é, em que a democracia não incorpora a igualdade de fato, controlada pela “implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica”. Assim, cabe à escola assumir “as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas.” (*id*, p. 15).

maior e determinante que sua função de correção da desigualdade pelo fato de que ela por si não gera postos de trabalho, mesmo que chegasse à universalidade plena em termos de acesso, tempo de escolaridade e qualidade da formação. Quando há um corte no orçamento da educação, essas funções sofrem uma variação ainda mais problemática, ampliando seu papel reprodutivo e diminuindo ainda mais sua função corretiva. Isso para nos referir a este aspecto da instituição escolar, mas, contudo, não deixando de afirmar que se trata de uma instituição determinada pelas relações contraditórias do sistema social do capital, e como tal, espaço em disputa porque atravessada pelo conflito de interesses entre as classes sociais e, por isso, lugar de resistência. Não acreditamos, no entanto, que essa resistência seja tal que possa gerar, a partir do interior da escola, uma reação substancial na direção da sua democratização, de reversão do dualismo, tanto por razão dos limites internos inerentes ao ensino, quanto do dualismo de classes em seu exterior no mundo das relações de produção em uma sociedade desigual.

#### **4.2 Transferência do controle estatal da escola pública para a gerência do mercado.**

Desde os tempos de maior organização da classe trabalhadora e das experiências socialistas em profusão a partir da Revolução Russa, mais precisamente com a crise de 1929 e seus desdobramentos na reconfiguração dos Estados sob a forma de bem-estar social, a educação foi se configurando como um campo de disputa que expressava a dimensão negocial e conciliadora entre setores de interesses inconciliáveis da sociedade civil, cuja sociedade política confluía para si o arbítrio com um dos lados da balança sempre pendendo para o mais forte, os interesses privados, mas amparando o debate e permitindo concepções ao interesse público na medida das pressões de setores progressistas, contrariamente, a hegemonia da violência na política, a ideologia e as concepções pedagógicas dos sistemas totalitários. O sistema do capital passava por muitas transformações no campo da economia e da política criando um clima de tensão entre sistemas contraditórios. Se, na perspectiva de Cambi (1999, p. 510), “o século XIX foi o século da afirmação e do choque entre liberalismo e socialismo, o século XX colocou frente a frente democracia e totalitarismo”. Essas transformações atingiram o campo da ideologia e da cultura, especificamente a educação. Emergiram o individualismo como fenômeno de massa e as grandes transformações no campo da educação e da pedagogia, onde se inclui desde as concepções e experiências liberais como o “idealismo italiano”, o “pragmatismo [norte] americano” e o “marxismo europeu e soviético” (*op. cit.* p. 512). Interessa-nos notar que, no Brasil, a divisão internacional do trabalho com seus aspectos político-ideológicos e a correlação de forças políticas internas colocaram frente a frente o

horizonte de continuidade do modelo agrário exportador dependente herdado da fase colonial e a possibilidade de sua negação com a emergência do modelo de substituição das importações. No pano político-ideológico apresentava-se o conflito entre populismo e totalitarismo fascista, na educação, a imposição oficial da profissionalização das massas, o conflito entre a pedagogia tradicional laica e a pedagogia nova inspirada no pragmatismo e no experimentalismo do filósofo e educador norte-americano John Dewey, orientação fortemente vinculada à ideia de democratização da educação pública sob a responsabilidade estatal que enfrentaria o conflito entre o interesse público e o interesse privado.

A história da educação estatal remonta às sociedades escravistas da antiguidade, como Grécia e Roma, poucos séculos antes de Cristo, quando as elites dirigentes passaram a reconhecer o papel da escola como instituição fundamental ao monopólio do acesso à cultura mais elevada. Quando a escola passa a ser o lugar frequentado pelos filhos das classes privilegiadas, ela torna-se instituição de interesse público estatal (Manacorda, 2002). Considerando o processo histórico a partir da modernidade, Saviani (2008, p. 3/5), recorrendo a Luzuriaga, sintetiza a história da educação pública estatal: o século XVII é o século do surgimento da “educação pública estatal”, quando emana da Revolução Francesa “a bandeira da escola pública universal, gratuita e leiga”. Grifa-se que se firma “com clareza o dever do Estado em matéria de educação”; o século XIX aparece a Luzuriaga como “o século da educação pública nacional”, a partir da configuração dos Estados Nacionais, sendo o fato da educação como questão de interesse nacional, quando se confirma no final do século os sistemas nacionais de ensino na Europa, nos Estados Unidos e em parte da América Latina; por fim, o século XX é situado como o século da “educação pública democrática”. Podemos dizer que o caldo de transformações mais recentes do capitalismo do século XX apresenta a educação pública sob responsabilidade estatal como síntese das contradições entre socialismo, democracia e totalitarismo burguês, síntese de uma correlação de forças que levaram as elites dirigentes a consolidarem o controle estatal sobre a educação nacional, passando a imprimirem de modo mais eficiente a correspondência entre escola pública e as relações sociais do sistema do capital.

Se na Europa e nos Estados Unidos e em alguns países da América Latina já se havia criado os sistemas de ensino ainda no século XIX, a educação brasileira só aparece como questão de interesse nacional no século XX sob o governo Vargas, em plena disputa entre os referidos modelos econômicos, que teve como vitorioso o chamado modelo nacional desenvolvimentista. Vargas estabeleceu o primeiro ministério que incorporava a especificidade da educação para torná-la uma política nacional. Como em toda parte do capitalismo

reconfigurado pelas revoluções burguesas, o Estado brasileiro passa a reconhecer o papel da educação, ao modo burguês, no processo de desenvolvimento das forças produtivas, o que exigia a montagem de um aparato estatal de controle nacional da educação, o rompimento definitivo com ideais pedagógicos descolados do mundo da produção e o relativo monopólio estatal sobre a escola. Foi nesta fase em que se criaram, sob as tensões políticas, econômicas e culturais, as bases e as determinações de uma educação pública estatal que procura conciliar o interesse público e o interesse privado, mas sob a tutela orçamentária e sob o controle organizacional e pedagógico estatal. Doravante, se mantém nas constituições o famigerado dispositivo que sagra a educação pública como dever da família e do Estado - leia-se uma educação pública aberta à iniciativa privada, mas sob o poder do Estado. Num cenário de correlações de força mais ou menos equilibrado entre as classes dirigentes e a classe trabalhadora, o próprio Estado e a educação conformam uma forma democrática parcial com aberturas aos interesses sociais da classe trabalhadora, permitindo diálogos, mediações entre a sociedade política e a sociedade civil na elaboração de diretrizes da educação nacional<sup>16</sup>. Não sob o interesse do Estado em si, de outro modo, interesse do capital, mas sob forças democráticas da sociedade civil manteve-se até recentemente o controle estatal. Somente sob as pressões no mercado mundializado e neoliberal é que a conciliação alterna com momentos de rompimento na correlação de forças no Congresso Nacional, resultando em políticas educacionais verticalizadas sob decisões de cima para baixo com fraca ou inexistente participação dos setores progressistas da sociedade civil, o que pode ser notado nos governos neoliberal de FHC, e ultra-neoliberal de Temer e de Bolsonaro, quando o neoliberalismo vai acentuando a sua forma antidemocrática mais agressiva, se servindo do movimento neofascista da extrema direita bolsonarista.<sup>17</sup>

Quando o neoliberalismo se tornou hegemônico, dominando o campo das políticas econômicas e sociais, passando a ter efeito ideológico cada vez mais universal, sendo incorporado ao modo de as pessoas interpretarem e viverem o mundo em seu cotidiano com o imperativo de que tudo deve funcionar como uma empresa, entidade-símbolo da eficiência e da

---

<sup>16</sup> Vale revisitar as discussões em torno da elaboração e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve início com um dispositivo da Constituição de 1946, em que se indicava como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, inciso XV, alínea d, Cf, Saviani, 1999, p. 13).

<sup>17</sup> Claro que o neoliberalismo não tem a democracia como valor universal, o que é dito abertamente por Friedman, e este mesmo junto com Hayak ajudaram a conceber a agenda econômica e apoiaram o autoritarismo repressivo da ditadura de Pinochet. Quando ele parece figurar como democrático, está apenas se utilizando das instituições e formalidades que configuram o regime liberal democrático burguês, que na verdade, o máximo que pode conceder, em face das pulsões democráticas da sociedade, é uma participação restrita dos setores progressistas.

racionalidade, o que pode ser recebido como absurdo em matéria de conversão do público em privado? Depois de serem privatizados setores vitais da economia em várias nações, se utilizando para isso de guerras permanentes contra os povos por onde países imperialistas derrubam governos democráticos e instalam títeres que destroem os mecanismos de controle estatal do mercado e para este transferem importantes ramos da economia, não pode ser absurdo, mesmo que gradativamente e por meios pacíficos, transferir o controle da escola pública para as corporações. O que antes se fazia (e ainda o fazem) por medidas de privatização indireta ampliando matrículas em escolas privadas, em grande parte pela desconfiança dos pais quanto à qualidade da educação pública, e com uma política de ingresso no ensino superior que, apesar de seu caráter inclusivo institucional, ainda mantém a seletividade favorável as camadas mais abastadas economicamente, pode ser feito de modo direto e com amparo legal, mesmo que desfigurando a Constituição, quando bancadas conservadoras controlam as políticas de Estado em favor dos empresários que compram seus mandatos e com isso as leis, como nos mostrou Chomsky. Nos EUA, a possibilidade de transferência do controle estatal da escola para a iniciativa privada foi instituída por Lei Federal em 2002 que ficou conhecida pela expressão de efeito apelativo “Nenhuma criança será deixada para trás” (*No Children Left Behind - NCLB*). Esta reforma tornou possível que a gestão de uma escola pública seja transferida para uma companhia privada (Apple, 2005). O grande fato, que deveria causar escândalo, é o de que a totalidade desta reforma do ensino nos Estados Unidos é uma manifestação inexorável, sem metáfora, de uma transferência, mesmo que gradual, do controle Estatal da escola pública para o mercado. Estamos já há algumas páginas da nossa tese principal. O que se está presenciando é a desfiguração de uma das bases da consolidação e manutenção da unidade nacional e da cultura de um país, a educação básica. O processo se inicia com o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação ao lado de uma política de responsabilização da escola e de escolha dos pais, um tripé que Diane Ravitch (2011) considerou ser a morte do grande sistema escolar americano (*sic*). Esta pesquisadora, que foi uma das responsáveis pela aplicação da política de avaliação nacional nos EUA, quando então era convertida ao ideário neoliberal no campo da educação, publicou a tragédia no livro “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”, publicado no Brasil em 2011. Quando as corporações interferem diretamente nas políticas educacionais tem-se a consumação de um meio fundamental (o controle ou gerência – primeira tese) para em seguida garantir a finalidade (a escola como objeto de acumulação do capital – nossa segunda tese).

Na sociedade burguesa, a escola, como espaço de disputa hegemônica, é mantida sob controle estatal para corresponder à manutenção do controle sobre o conhecimento sistematizado servindo às determinações do sistema social do capital. As escolas modernas nascem com essa determinação. Todo sistema social precisa de um sistema de ideias e valores para justificá-lo, de instituições encarregadas de prover as classes mais favorecidas dos saberes essenciais à manutenção da sociedade e, fundamentalmente, reproduzir e disseminar a ideologia dominante. Na modernidade “Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder” (Lombardi, org., 2011, p. 18).

Este sistema foi precedido de uma luta intensa da burguesia contra o Antigo Regime quando ela advogava a necessidade do conhecimento e de sua disseminação para o combate à ignorância, um dos pilares para implantação do novo regime de acumulação. É o cenário do século (XVII) da educação pública estatal, como vimos acima. Condorcet (Cf. Ponce, 1986, p. 141) chegou a defender a não interferência do Estado sobre a escola, tanto nas matérias de ensino quanto no trabalho pedagógico, no momento em que a burguesia estava às portas do poder. Quando a burguesia consolida sua dominação política, tanto a verdade, cara aos pensadores como Galileu, quanto a instrução pública passam a ser negadas às massas em função da conservação da nova ordem econômica, social e política. Este fato leva Condorcet a inverter sua posição, passando a defender o controle estatal sobre os conhecimentos e a gestão do trabalho pedagógico escolar, orientando a burguesia neste campo, a fim de perpetuar a nova ordem social. Ontem, como hoje, a escola disseminada pela sociedade capitalista passou a enfrentar a contradição entre instruir as massas e ao mesmo tempo limitar sua formação ao mínimo necessário às relações de trabalho. Na verdade, atualmente não se lhe impõe o problema da formação cultural, suplantada pela escola do trabalho de inspiração tecnicista. A escola humanista clássica havia sido fechada em quase sua totalidade, na Itália, como já vimos, para atender à nova racionalidade do trabalho, como analisada por Gramsci (1985).

As contendas em torno de questões de concepção e de prática pedagógica, de ordem científica e filosófica sobre a escola e sua função social, de formulações críticas por uma nova teoria e uma nova prática pedagógica, profundamente importantes ao pensamento e à luta por uma escola transformadora, constitui uma dinâmica aparentemente suficiente para lidar com o fenômeno da escolarização no capitalismo. Embora essas críticas passem pelo entendimento das contradições materiais da escola moderna, a crença na possibilidade de se instituir uma escola transformadora sem, contudo, abordar com profundidade a questão da gerência estatal, é uma contradição a ser enfrentada. A escola se constitui em aparato estatal de reprodução,

controle e exclusão, e ao mesmo tempo é tomada como espaço de conflitos de interesses onde seja possível instrumentalizá-la em favor dos interesses da classe trabalhadora tendo em vista mediar a transformação social, o que se daria, para Gramsci, (1985) com a criação de uma escola unitária, uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (*ibid*, 118).

Depreende-se dos estudos de Saviani (2012) que a escola enquanto mediação da transformação social seria possível por meio de políticas democratizantes em termos de socialização do conhecimento, configuração de um sistema de ensino, acrescida do papel consciente do professorado na sua função social transformadora. Consideramos, no entanto, que a questão da gerência da educação, do mesmo modo que em outros aspectos (embora com muitos progressos), há um amplo controle do Estado no sentido de influenciar, ao modo do interesse de classes ou grupos dominantes, ou melhor dizendo, interesses do mercado ou corporações que passam a exercer controle sobre a escola desde a gestão, os conteúdos (com hierarquização, fragmentação do saber, redução do saber histórico e científico em função das competências produtivas não tão reais quanto desarticuladas, fragmentadas e precárias), até o trabalho pedagógico. O problema é como fazê-la democrática em face destes limites de controle. Tradicionalmente, o controle estatal sobre a escola moderna tem função de dominação ideológica e de instrumentalização do saber necessário ao trabalho na indústria, o que levou Marx a defender uma escola livre da gerência estatal, mas numa situação em que o Estado ainda possuía uma estrutura política relativamente simplificada e monolítica em termos de classe, diferentemente do Estado atual reconfigurado por pressões da classe trabalhadora e com suas instituições diversificadas para atender aos interesses da burguesia, mas também cedendo à avanços democráticos.

A crítica [de Marx e Engels] da dependência escolar do Estado não tem somente aspectos negativos. A proposta sugerida é de sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta, tal como colocam em relevo suas indicações, já assinalados a propósito da Comuna de Paris. (Lombardi, org., 2011, p. 19).

Hoje as escolas possuem mecanismos de controle social, como realização de conferências, Projeto Político Pedagógico, gestão com participação da comunidade via conselhos escolares, conselhos para gestão dos recursos da educação nos estados e municípios etc. Apesar dessa aparente forma democrática, e mesmo com os avanços em termos de

qualidade e de acesso comparativamente aos anos de 1990, quando iniciaram-se as políticas de “educação para todos” com estabelecimento de metas e de planos nacionais, o Estado encaminhou e aprovou, entre 2016 e 2017, uma reforma do Ensino Médio sob o comando do empresariado nacional convertendo os conteúdos do ensino em competências demandadas pelo precarizado mundo do trabalho, configurando um corte no pressuposto dos “avanços” e um aprofundamento do retrocesso.

Num grande plano geral, situando historicamente a natureza das reformas da educação determinadas pelas mutações do capitalismo, Laval (2019, p. 32), com base em Bernard Chalot, destaca três períodos históricos: o primeiro período das reformas, em que a função da escola era “integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação”; o segundo período, cujo “imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instrução”; e o terceiro período, atual, no qual “a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola”. Este último caso tem fundamento na internacionalização das políticas educacionais, um processo em que organismos internacionais e entidades reivindicatórias de orientação conservadora e neotecnicista determinam as reformas num plano internacional, cuja tendência é de privatização da escola pública, tendo como propulsores as políticas de avaliação e os testes padronizados (Akkari, 2011; Apple, 2005; Ravitch, 2011).

Atualmente, essa contradição em torno do controle estatal é ainda mais complexa. Seguindo orientações de entidades internacionais que sustentam uma concepção neoliberal de educação escolar, orientando-se à lógica do mercado, as reformas dos sistemas de ensino, sob orientação do empresariado, alteram o funcionamento e a gestão no interior das escolas, transformando-as em “organizações empresariais”, em “empresas educacionais” (Freitas, 2018, p. 55), desfigurando-as como instituições públicas, fenômeno com traços mais delineados e profundos nos Estados Unidos, e também em países da Europa. Por esta razão, o empresariado passa a exigir a implantação definitiva da concepção neoliberal de educação escolar, não bastando a transferência direta ou indireta de recursos públicos às entidades privadas, mas ainda quer a escola livre do controle estatal para ser ajustada às leis do mercado. Então, tem-se como resultado uma mutação da escola, configurando a seguinte passagem: da escola como aparato ideológico e de formação de competências para a escola como objeto do mercado, não só para formar os valores de uma consciência alienada, mas para ser articulada de modo mais direto ao sistema de acumulação do capital, como objeto de lucro, como mercadoria, como veremos na seção 4.

Temos então um duplo problema: o primeiro é o da transferência (indireta) da gerência estatal para a esfera do mercado. Transferência indireta porque o Estado gerencia a

educação escolar atuando como agência do mercado, como entidade maior que um grupo de empresários nativos e em consonância com demandas de organizações internacionais, como a OMC e o Banco Mundial. O segundo problema, que figura no segundo ponto da tese a seguir, é o da metamorfose em que a escola se transforma em mercadoria. A primeira questão que se nos apresenta, e iremos abordar, é como estes fenômenos estão presentes em escala internacional e como vem se processando no Brasil.

Não bastam as reformas curriculares ajustar os objetivos e as competências da aprendizagem, fragmentar o saber escolar, reduzir o conteúdo das ciências humanas, não basta a manutenção do controle estatal da escola em termos ideológicos e de distribuição homeopática do saber escolar. Sugada por esta tendência manifesta no terceiro período das reformas educacionais indicado por Laval, a escola sofre o desvio no conteúdo da gestão, passando a adotar a lógica empresarial. A questão aqui é observar como essa determinação do mercado no âmbito da gestão da escola está retirando ou reduzindo o controle estatal sobre os sistemas de ensino, realizando a mutação mais determinante, como apontado acima. Pensando em termos de hipótese, do mesmo modo que as corporações do mercado controlam o Estado e suas instituições mais vinculadas à regulamentação das relações de trabalho, as atividades produtivas e o setor financeiro, as corporações do mercado da educação, controlam a escola brasileira. O que equivale a dizer que o controle do mercado sobre as atividades econômicas se estende a todos os setores mais diretamente controlados pelo Estado, incluindo a educação escolar.

Se antes as reformas que impactavam mais nas finalidades da instrução, especialmente a partir da década de 1960, mantinham o controle direto da escola sob a gerência estatal, quando era possível reivindicar menor controle estatal por meio do maior controle social, o desafio que se coloca agora é o de compreender essa “transferência” da gerência estatal sobre a escola para a controle do mercado e a subsequente mutação da escola para a forma de mercadoria. Se o que se tem é a hegemonia do mercado sobre as instituições públicas, especialmente no caso da educação escolar a partir do momento em que ela é inserida no plano do interesse econômico, e anterior a isso, uma tradição de controle mais direto do aparato escolar pelo Estado, apresenta-se um duplo desafio à sua democratização: resgatar o controle estatal, o caráter público estatal da educação escolar, retirando-o das mãos do mercado, ou fazer o movimento para além da curvatura da vara, pelo menos em termos da análise, buscando estabelecer o controle da escola por parte da classe trabalhadora sob financiamento público estatal, o que neste último caso seria uma grande “heresia” (parafraseando Nosella, quando esteve em Fortaleza em novembro de 2019, no VI Encontro Internacional do Trabalho,

realizado pelo Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional - LABOR - Labor/UFC).

A nossa tese é a de que não é mais o Estado que exerce controle sobre a escola. Mas ele parece atuar exatamente no sentido gramsciano, com a função de “adequar a sociedade civil à estrutura econômica” (Liguori, 2007, p. 20). A classe trabalhadora e os setores progressistas da educação não conseguiram sequer reduzir esse controle estatal de modo a balancear a gestão indireta do empresariado com uma gestão amparada em mecanismos de participação popular. Pensamos não ser possível a escola cumprir sua função transformadora reivindicada pelos educadores e intelectuais progressistas, e historicamente pela classe trabalhadora, sem questionar ou reduzir a gerência estatal e do mercado sobre a educação pública.

Nossa tese é a de que o mercado controla mais diretamente a educação escolar; que o Estado transfere esse controle às corporações privadas da educação, como transfere o controle da política monetária para o mercado; que essa transferência vem sendo feita de modo gradativo. As entidades privadas estão rompendo as últimas barreiras de regulação do poder estatal, simultaneamente, por dentro do Ministério da Educação, das secretarias de educação, das escolas, no seu exterior imediato a partir da formação de lideranças nos princípios do gerenciamento empresarial e da eficiência na busca de resultados, e da mentalidade empreendedora a ser ensinada a gestores e professores, e por fora, no âmbito da formulação das políticas, em escala internacional.

### **4.3 A transformação da escola em objeto de acumulação do capital**

A *World Education Market (WEM)*, feira realizada em Vancouver, em maio de 2000 apontou a estratégia de "favorecer o desenvolvimento das transações comerciais", no campo educacional, com uma meta de 90 bilhões de dólares para o ano de 2005, tendo como justificativa a famigerada sociedade do conhecimento e as novas tecnologias a serviço da aprendizagem (Laval, 2019, p. 135). As grandes organizações de orientação liberal, a OMC e a OCDE, com o forte apoio legitimador das Nações Unidas, querem a constituição desse mercado global da educação. Este movimento fundamenta a tese da educação como objeto de acumulação do capital, como processo de valorização. São emblemáticas as posições defendidas pela *WEM* e pela OMC:

Uma das vantagens mais fundamentais da liberalização do comércio de serviços de educação é aumentar o número e a diversidade dos serviços de educação à disposição dos membros da OMC. Esses serviços são cruciais para todos os países, incluindo as economias emergentes, que necessitam de mão de obra corretamente formada e familiarizada com a tecnologia para serem competitivos na economia mundial. O

desenvolvimento dos serviços de educação estimula o investimento estrangeiro e a transferência de outras tecnologias importantes. Também faz aumentar a demanda de toda uma gama de bens e serviços afins, inclusive a produção e a venda de livros didáticos e material pedagógico destinados ao ensino e à formação. (Laval, 2019, p. 136).

A delegação dos EUA na OMC anunciou, em outubro de 1998, os objetivos estratégicos e as esperanças comerciais do país no campo escolar (*ibid*, p. 136). Segue-se com a França - segundo maior exportador mundial de serviços educacionais, depois dos EUA: "em todos os setores as universidades francesas são convidadas a entrar impetuosamente na conquista de mercados" (*id*, p. 136). A Comissão Europeia: "Uma universidade aberta é uma empresa industrial, e o ensino a distância é uma indústria nova" (*id*, p. 137).

No ano de 2005, o ministro da Educação, Tarso Genro, defendeu em audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que o Brasil não abriria o mercado de educação, uma vez que perderia seu poder regulatório. A audiência foi convocada para debater a Inclusão da Educação no Acordo Geral de Tarifas e Comércio da Organização Mundial do Comércio. Tarso Genro considerou que com a regulamentação e a supervisão da educação pública ou privada, "o Estado fortalece a identidade cultural do seu povo, seu compromisso ético e cívico com o país e com a elevação dos níveis de bem-estar social". Em seguida ponderou que "O Brasil considera a educação um direito e um bem público, não uma mercadoria ou serviço comercializável, sujeito às leis de mercado" (Brasil, 2005). A primeira sentença, que parece uma garantia republicana típica de um liberal militar, revela uma certa ingenuidade<sup>18</sup> ao esperar e assegurar, por uma frase, que há uma regulamentação do público e do privado capaz de manter inalterada a integridade ética e o dever com o bem-estar social do país. Isso pressupõe não a afirmação da educação pública democrática - muito menos o questionamento do fenômeno da expansão privada do ensino e da usurpação da escola pública pela lógica do mercado - mas a harmonia entre esta lógica e um sistema privado de ensino, desde que regulamentado e supervisionado pelo Estado. Nota-se não haver uma preocupação com o problema da privatização, o que reduz a contradição entre o público e o privado a uma questão de regulamentação e supervisão. Por acaso as empresas agora passam, por esta intenção, abandonar a ética da acumulação do interesse privado pela ética do interesse público para uma convivência harmônica ente educação pública e privada? Estariam estas empresas dispostas a deixar de perseguir o lucro, que exige redução dos custos com a produção ou

---

<sup>18</sup> A outra parte da verdade é que mesmo os governos de esquerda, ou principalmente os governos de esquerda, pelas pressões e compromissos estranhos aos interesses do país, falam mais ao mercado que ao povo. Esquivado em certos espaços de exposição pública, precisam dar uma satisfação para setores da mídia tradicional e para as corporações que exercem a real política.

serviços, reduzindo o pessoal, os investimentos em melhorias e prevenção de queda da qualidade? Ao avaliar um modelo de escola *charter* de Baltimore, nos Estados Unidos, que são escolas mantidas com recursos públicos, mas que sua gestão é privada, o que é uma forma de privatização, Gustavo Cosse, (2013, p. 241) observou que

O custo/aluno em matéria de ensino foi 11% superior ao do restante das escolas. Esse aumento é significativo, uma vez que a experiência não só não produziu melhoria no desempenho dos estudantes como diminuiu, simultaneamente, o pessoal docente e aumentou a razão alunos/professor.

A segunda sentença do Ministro ignora que há (mesmo em seu tempo, e antes) uma legislação que autoriza a expansão do mercado de educação, tanto (des)regulamentando o setor da educação superior privada, como permitindo as parcerias público-privadas (PPPs), ou seja, a institucionalização da privatização do ensino. Isso revela a manifestação de uma estranha consciência dos fatos: não se pode abrir o que já se encontra aberto. Muito antes dessa referida audiência pública, a legislação da educação já havia instituído os mecanismos permissivos para criar e induzir a expansão do mercado de educação superior<sup>19</sup>. O ensino superior não é nosso objeto, mas vale como demonstração de que o discurso da regulamentação e da supervisão não garante a supressão da contradição entre o interesse público e o interesse privado na educação. Considerando o período democrático recente, as bases legais que impulsionaram o crescimento do ensino superior privado no Brasil nascem com a Constituição de 1988, com clara redação no Art. 209 ao estabelecer que o ensino é livre à iniciativa privada nas seguintes condições: “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. No caso do ensino superior, de entrada, nota-se a abertura do mercado de educação, ou a sua legitimação, ao mesmo tempo em que se trata de um processo que ocorre sob o controle estatal. As instituições privadas de ensino podem proliferar desde que condicionadas ao cumprimento de normas e autorizações por parte do poder público. A política que marca a expansão do número de IES privadas foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Esta Lei confirma a Constituição regulamentando o controle estatal e, ao mesmo tempo, a liberalização da oferta do ensino superior no setor privado, conforme o Art. 45: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

---

<sup>19</sup> Sem contar que nenhuma medida foi tomada para conter a tendência de monopolização do mercado de livros didáticos que, mesmo tendo uma queda de 14% em 2021, no quadro da pandemia, o governo destinou 1,9 bilhão para este setor, cerca de 1/3 do total do faturamento do mercado de livros (Revista Pagn, 2021).

Com a pressa que se tem quando como que se toma o Estado de assalto, no ano seguinte, o Decreto 2.306/97, ao regulamentar a natureza e estabelecimento das instituições de ensino superior, torna possível que as instituições privadas com fins lucrativos possam se configurar apenas como instituições de ensino, sem pesquisa ou extensão, como é o caso das Universidades em sentido amplo.

A partir de 1997 o país registra, então, um boom expansionista do setor privado de educação superior, com um crescimento de 132% das matrículas em cursos de graduação presenciais. De modo semelhante, o número de instituições privadas ampliou-se de 764 IES em 1998, para 1.789 IES, em 2004. Portanto, aumento de 160%, ou seja, maior que o crescimento relativo às matrículas (Sordi, 2023).

Isso e muito mais foi ignorado pelo ministro. Pelo menos três outros meios legais foram estabelecidos em favor da criação e expansão do mercado de educação no ensino superior brasileiro, mesmo mantendo-se o “controle” estatal. A criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001; o Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que dá autonomia para que os centros universitários possam criar cursos em nível de graduação e de pós-graduação; e o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação a distância (EAD). O resultado é que, no ano de 2019, ,

A cada quatro estudantes de graduação no Brasil, três frequentam estabelecimentos privados. Existem no país 2.608 instituições de educação superior. Dessas, 2.306 são privadas e 302 públicas. E, do total de matrículas na educação superior (8.604.526), a maior parte, 6.524.108, está na rede privada. (Governo Federal, 2020).

A progressão da execução financeira do FIES expressa sua funcionalidade como instrumento que potencializa o crescimento do ensino superior privado. Para se ter uma ideia do volume de gastos com esse programa de financiamento, considerando todas as suas rubricas, o valor estimado de 2016 era de R\$ 32,3 bilhões, volume maior que os gastos com o programa de assistência aos mais pobres, o Bolsa Família, que chegou em 2016 a R\$ 28,6 bilhões (Governo Federal, 2017). Isso não é um constrangimento para o Estado? Uma ameaça à soberania do país? Não compromete a educação pública nacional?

O que está ocorrendo aqui é uma determinação do que se chama de globalização da educação, ou internacionalização das políticas educacionais (Apple, 2005; Akkari, 2011; Laval, 2019). Ela ocorre sob o controle estatal de onde partem as políticas em termos de regulação, autorização, financiamento, conteúdos e avaliação institucional, ao mesmo tempo que impõe que sejam atendidas as demandas do mercado não só em termos de formação da mão-de-obra, de reprodução social, mas de valorização do capital. É que estas políticas de manutenção e mesmo a criação de novos dispositivos legais em favor do mercado de Instituições de Ensino

Superior demonstram a compatibilidade entre controle estatal e liberalização do mercado, ou de outro modo, a compatibilidade entre controle estatal e privatização do ensino. O que quer dizer que não é preciso seguir o modo direto de privatização da educação como ocorre nas empresas públicas em que os ativos são vendidos para consórcios privados<sup>20</sup>. Essa combinação entre “mercantilização” e “centralização do controle” (estatal) já havia sido observada por Apple como um fenômeno mundializado, ao observar que “A estranha combinação de mercantilização, por um lado, e centralização do controle, por outro, não só está ocorrendo apenas na educação, bem como não está ocorrendo somente nos Estados Unidos. Trata-se de um fenômeno mundial” (Apple, 2005, p. 30).

#### ***4.3.1 O paradigma da educação neoliberal e sua experimentação nos Estados Unidos***

Laval descreve a representação da educação dada pelo neoliberalismo:

como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias. (Laval, 2019, p. 109).

Disso resulta que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional, com observa o autor, para quem, sob o modelo neoliberal, a educação é considerada um bem de capitalização privado. Trata-se de conceber e organizar a educação como um verdadeiro mercado onde as famílias disputam espaço nas consideradas melhores escolas e por consequência, nas melhores carreiras, faculdades, Universidades ou Grandes Escolas, o que corresponde à busca pelo melhor “capital cultural”, o que se tem por “apropriação simbólica” (Bourdieu *in* Nogueira e Catani, 2010, p. 77). Essa apropriação ocorre tanto entre as classes sociais com interesses antagônicos - o que resulta em maior desigualdade pelo poder de transferência que as famílias culturalmente mais abastadas têm em relação às classes populares em face da cultura escolar e das oportunidades sociais fora da escola - quanto no interior da própria classe trabalhadora, que concorre entre si pelas próprias condições de sua “seleção e formação”, de modo que quanto maior sua

---

<sup>20</sup> Além dessa forma direta de privatização, tornou-se comum no Brasil a prática de transferir para investidores privados recursos e serviços que são feitos pelo setor público, por meio de parcerias público-privadas ou por concessões. Por exemplo, em vez de repassar o recurso público direto para uma instituição pública, como um hospital, o governo pode estabelecer convênios com empresas terceirizadas para que estas recebam os recursos e assumam o serviço que já era feito pelo hospital, sem alterar a natureza pública e gratuita deste serviço.

apropriação do capital cultural no “mercado de educação” menor sua capacidade de compreender criticamente a sua condição social e o sentido desta concorrência. Se a classe trabalhadora pudesse compreender a natureza da sua condição social e da concorrência entre classes e no interior da sua própria classe, certamente desmoronaria a estrutura de dominação simbólica e os modelos de sustentação e justificação ideológica da dominação econômica.

Não resta dúvida de que há uma “demanda social” por educação em escala global, porque a globalização neoliberal carrega consigo a ciência e a tecnologia e suas demandas subsequentes, o que pode ser explicado pelas ilusões criadas com o advento das chamadas novas tecnologias e a famigerada categoria sociedade do conhecimento, que justificam a atualização permanente da teoria do capital humano, seja como empregabilidade, que transfere para os indivíduos o fracasso por não ter emprego, forçando-o a buscar, aos seus custos, as competências requeridas pelo mercado de trabalho, seja como empreendedorismo que, não sendo mais possível às sociedades pós-industriais gerar suficientes postos de trabalho e com o fracasso do discurso da empregabilidade dos anos de 1990, quer impor aos indivíduos a ilusão de que sua realização ou ascensão social pode ser efetivada com a sua própria conversão em empreendedor, ou mesmo na metáfora fantasmagórica de que ele é uma empresa, como se quer fazer pensar à grande parte dos entregadores e demais trabalhadores uberizados. Essa demanda social por educação, por melhores escolas, cursos ou universidades, leva a um processo mais ou menos avançado de reconfiguração das instituições de ensino para corresponder à racionalidade neoliberal que quer transformar todas as instituições em organizações a serviço da reprodução do capital, da vendabilidade, de modo que elas passam a atuar como prestadoras de serviços. Ela reside na subjetividade imediata das comunidades, mas não é canalizada para cobrar do Estado as políticas educacionais de universalização da educação básica e de qualidade social em termos de socialização do saber, da cultura sistematizada, da formação moral e intelectual dos sujeitos. Em vez disso, essa demanda social assume uma natureza concorrencial, formando uma consciência social alienada em torno da realização pessoal a partir da melhor escolha, do melhor investimento. Assim, observa Laval, “frequentar uma boa instituição de ensino, escolher uma boa área, uma boa disciplina tornou-se mais que nunca o fator essencial para o êxito escolar e a ascensão social”. Trata-se de um fenômeno universalizante no qual toda a sociedade é levada a essa busca concorrencial, de modo que “a escola” passa, “mais que nunca”, a se tornar “um grande terreno de competição” (Laval, 2019, p. 109). É um fenômeno de alienação em que, “Na cabeça dos usuários, a instituição escolar se transformou em uma organização prestadora de serviços” (Ballion, *apud* Laval, 2019, p. 109, nota de rodapé), refletindo ao mesmo tempo as mutações da escola promovidas pelo neoliberalismo em termos

de políticas concretas, aparecendo como influenciador dessas políticas, de modo que o determinante imediato (a política neoliberal e seu efeito sobre a educação e a escola) se torna ilusoriamente determinado (pelo efeito da demanda social por uma educação como mercado de serviços). É a mesma lógica segundo a qual o processo de produção cria ao mesmo tempo o consumidor - a produção pressupõe o consumo.

Quando Marx analisa a relação entre produção e consumo, ele parte do fato de que o ato de produção é ao mesmo tempo ato de consumo, do que se tem uma relação direta em que produzir é consumir ou vice-versa. O consumo é imediatamente produção e a produção é imediatamente consumo, o que ele chama de consumo produtivo (Marx, 1987, p. 8-12). Mas interessa aqui não essa relação imediata percebida até pelos economistas clássicos. Não se produz, especialmente na era industrial, ou na era do capital, senão para o consumo, o que é a realização da mercadoria. Não basta que ela seja produzida. Há um fato decorrente da produção: ela produz o consumidor e nele a necessidade de consumir. “Sem necessidade não há produção”, diz Marx (1987, p. 10), que apresenta a produção em três determinações: a primeira determinação da produção é que ela fornece os materiais, o objeto de consumo, sem os quais não há consumo; a segunda é que ela também determina o caráter deste objeto de consumo, a especificidade do objeto ou mercadoria, o que equivale a dizer que a produção cria o objeto de consumo (produto, mercadoria) e também o modo de consumo, uma relação entre objetividade e subjetividade, cria, portanto, o consumidor. A terceira determinação da produção é que ela não só cria o objeto material para atender à necessidade que ela mesmo cria ao produzir o objeto, “fornece ainda uma necessidade ao objeto material” de consumo (*id*). Ela também produz um sujeito para o objeto, um tipo específico de sujeito conforme a natureza do objeto. Do que se tem em síntese: 1. produção do objeto de consumo em si; 2. produção do caráter do objeto, a qualidade específica para o consumo, ou um modo de consumo, a necessidade, o consumidor; 3. produção do sujeito para o objeto.

Produzir um objeto de consumo em educação resulta diretamente em produção de um tipo específico de produto, o que no nosso entendimento é o conhecimento como mercadoria, os objetos de mediação pedagógica e a própria pedagogia como mercadoria (os métodos e procedimentos de ensino). Mais do que isso, a circulação destes produtos cria um mercado, cuja natureza específica é dada pela concorrência. A criação deste mercado ocorre ao mesmo tempo em que tudo em educação é rebaixado a objeto de consumo que só pode ser efetivado mediante a compra, o estabelecimento da relação estritamente econômica - produção, consumo, compra/venda. A produção da educação como mercadoria exige a desfiguração da

escola tal como projetada pela modernidade e mesmo pela esperança ou utopia progressista da filosofia da educação desde o socialismo.

Nesta condição, a educação escolar não pode mais se efetivar como fenômeno de cultura, de formação cultural em sentido amplo. Não pode mais ser somente socialização, preparação para a vida social no sentido de reprodução da sociedade em termos de função social no mundo do trabalho e da participação consciente na vida social em sentido burguês. Por isso, a crítica da educação não pode se ater somente no campo da reprodução simbólica, no campo da ideologia, como já se pensou ser a mais válida crítica, substanciada por exemplo em Bourdieu ou Apple (em questões de desigualdade social e raça) entre o século XX e nestes princípios do século XXI. Mas isso não é o mais dramático e indigesto. Então se a produção da educação como mercadoria é desfiguração da educação moderna liberal ou progressivista, ou ainda uma negação da utopia progressista da formação integral, resultando nesta forma específica de produto para a vendabilidade, ela é ao mesmo tempo produção do modo de consumir, formação do consumidor. De outro modo, a produção da educação e da escola como mercadoria é produção do produto, produção da mercadoria para o consumo visando a atender a uma necessidade específica do consumidor, produção de objeto para atender à necessidade, sendo para isso metamorfoseada por uma lei da economia política; agora ela é produção da necessidade ao objeto material, como que “libertando” o sujeito dos impulsos formativos da pedagogia humanista clássica, das pedagogias progressistas popular, libertadora ou socialista de diferentes matizes, e convertê-lo em consumidor. Criar a educação como mercadoria, dar necessidade ao objeto criado como mercadoria é o mesmo que formar o tipo específico de consumidor destes produtos. Aqui está a produção da mercadoria-educação; a produção da necessidade, o mercado de educação com os produtos modelados para o consumo; e a subjetividade própria e autoconvencida do consumidor de produtos educacionais - o produto para a necessidade e a necessidade para o produto. Isso cria uma nova realidade em lugar do que sempre tivemos como o campo da educação. Não se trata mais de educação e o máximo que se pode ter que possa ser considerada matéria de educação ou de uma filosofia da educação é a pedagogia como mercadoria sob a forma de treinamento e formação de competências e disposições subjetivas para o trabalho, e ainda a formação de gestores e professores como lideranças que reproduzirão o receituário da educação neoliberal, mais conhecida na produção de resultados. Formação para o trabalho é formação de competências. Formação para a participação na vida política da sociedade verte-se em conformação social. Estes elementos pedagógicos, como crítica, já estavam plenamente formulados pelas teorias críticas da educação, desde Bowles e Gintis (Enguita, 1989). Já em nosso tempo mais imediato,

compreendemos que a filosofia da educação imanente ao processo de produção da educação como mercadoria é a antifilosofia da educação, ou a “filosofia” da educação neoliberal.

Laval observa, no prefácio à segunda edição brasileira do livro *A escola não é uma empresa*, que a estratégia “incremental” do neoliberalismo escolar “consiste em mudar o funcionamento do sistema educacional por meio de medidas isoladas, que atingem zonas específicas do sistema, de modo que só adquirem sentido quando são relacionadas umas com as outras” (Laval, 2019, p. 8). Atribui “à introdução do neoliberalismo uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”, isso porque “a *norma neoliberal*, quando se estende muito além do campo econômico *strictu sensu*, é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral” (*ibid*, p. 9).

A ideologia não parece ser algo que se materialize sem antes encontrar no senso comum os elementos de confirmação da sua vitalidade. Esses elementos de confirmação só podem ser objetivados com iniciativas concretas que produzam o efeito de convencimento, de justificação, mesmo que para isso se imponham pela força, como nos regimes de exceção. Obviamente é preciso uma fase de concepção e de formulação de políticas que tomem com radicalidade os ajustes pretendidos, o que nos leva, no caso do ajustamento da educação pública às demandas do mercado, à prefiguração de um programa de privatização que arraste para o campo do interesse privado o financiamento da educação pública. É preciso criar a situação de mercado que retira a educação da esfera pública, da autoridade política estatal e transferi-la para a esfera privada. Primeiro se adota a política, depois se promove a ideologia, mas antes de tudo, é preciso partir de uma concepção que a justifique e a oriente.

Segundo Laval, Milton Friedman foi quem propôs os fundamentos das reformas conservadoras em matéria de educação, a concepção (neo)liberal de financiamento da educação – embora não tenha sido coisa da sua cabeça. Ele não se opõe ao financiamento estatal, desde que os recursos sejam destinados ao setor privado, passando antes pela família para garantir o suposto da liberdade de escolha, um dos princípios do neoliberalismo. Friedman utiliza como fundamento prático da sua tese privatista experiências em vigência nos Estados Unidos, em um programa educacional para os veteranos da Segunda Guerra Mundial, no qual estes veteranos recebem uma quantia para que apliquem em uma instituição escolar de sua escolha; na Inglaterra, onde as autoridades locais pagam as mensalidades de alguns estudantes que frequentam escolas particulares; e na França, em que também o governo paga parte dos custos de estudantes das escolas não estatais. Observamos que, a rigor, com estes exemplos seletivos, Friedman vai além do pensamento liberal clássico de Smith, quando este demonstrava uma

propensão à defesa da obrigatoriedade do ensino, mas ao mesmo tempo sugerindo que uma parte do financiamento recairia sobre o público da escola. Smith apontava para uma privatização parcial da educação pública (Smith, 2016, p. 963-995). Friedman mira na transferência dos recursos estatais para o setor privado. O sistema de escolha também não é uma invenção de Friedman. Smith já sugeria seu emprego ao questionar a destinação de bolsas de estudo para os estudantes por parte das “instituições de caridade” (não o Estado, o público) *vinculando-a* “a certas faculdades, independentemente, em absoluto, do mérito destas faculdades específicas”. O que ele queria era que estas bolsas dadas por estas instituições fossem atreladas à possibilidade de os estudantes serem “livres para escolher a faculdade de sua preferência” (*op. cit.*, p. 967). Essa liberdade de escolha é que asseguraria o que parece o principal neste caso, não a liberdade em si, mas a sustentação da competição entre as diferentes faculdades. Não no sentido de habilitar Smith como postulador da educação pública ou de uma formação cultural substancial para todos, o que de fato não é possível imputar-lhe esta designação que lhe custaria a sua reputação de intelectual cínico do neoliberalismo, mas o fato é que o que mais separa Smith e Friedman é que o primeiro ainda pensava a dimensão da formação cultural e da superação da ignorância, embora numa perspectiva dualista, de distinção de classe típica do pensamento iluminista na fase conservadora da revolução burguesa, ao passo que o segundo entusiasma-se em defender a absoluta transferência de recursos públicos para o setor privado. Nota-se aqui a confirmação do conservadorismo exacerbado e da alma privatista da educação neoliberal.

Segundo Laval, “a ideologia neoliberal”, em matéria de educação, “encontrou como terreno clássico de aplicação os Estados Unidos e a Inglaterra, antes de se espalhar pelo mundo” (Laval, 2019, p. 111). Conforme o autor, o programa eleitoral de Ronald Reagan, em 1980, “prometia a desregulamentação da educação, a extinção do Departamento Federal de Educação e acabar com o *busing* (miscigenação escolar)”. Por esta via, no discurso e na prática neoliberal, “As escolas se transformariam em empresas com fins lucrativos, na medida em que a eficiência do mercado melhoraria o acesso à educação e à qualidade do ensino, livrando-as do peso das regulações burocráticas [estatais] e dos sindicatos” (*id.*). Adotando o receituário de Friedman, “Reagan<sup>21</sup> dava mais liberdades de escolha às famílias para estimular a competição entre as escolas, pois supostamente elevaria a qualidade do ensino. Ora, a qualidade de uma mercadoria só pode ser aferida mediante critérios de qualidade que atendam às aptidões do consumidor,

---

<sup>21</sup> Já eleito, em 1983, Reagan propôs uma legislação que estabelecia um sistema de vales (os *vouchers*) que permitiria aos alunos desfavorecidos inscrever-se nas escolas de sua escolha - um sistema que se inspirava nas propostas do economista Milton Friedman (Laval, 2019, p. 111).

não importando se seus desejos provenham do estômago ou do espírito, como disse Marx ao definir o valor de uso da mercadoria. No caso da educação é preciso notar que os tecnocratas produzem como critério de qualidade o caráter de utilidade imediata, o que atende não propriamente ao desejo do consumidor (no sentido de necessidade autêntica – uma formação ou qualificação de caráter integral), embora o atenda no seu desejo artificialmente criado pela educação como produto de consumo), mas ao desejo das organizações do mundo da produção e dos serviços. Trata-se de educação conformada para formar a mão de obra a servir aos interesses do mercado de trabalho, atributo dado à mercadoria educação. A educação é convertida em mercadoria que, na medida em que cria nos indivíduos consumidores os atributos que o mercado de trabalho lhe pede, os atributos de força de trabalho, cria também o cliente/consumidor como mercadoria. Antes de se fazer como mercadoria força de trabalho no processo de produção das mercadorias, o trabalhador passa pela escola, mas agora, depois de Enguita, ao passar pela escola, ele é já uma protoforma de mercadoria que se consuma como tal no trabalho, enquanto produz mercadorias, conforme Marx. Se isso já é dramático, o é ainda mais uma vez que o consumidor não chega a desejar o caráter de universalidade do conhecimento na sua formação. Isso não pode ser cogitado quando a sua cognição social, por assim dizer, não se encontra na condição de perceber a superficialidade do conhecimento dado pelo regime de concorrência na educação, o que acaba por assimilar o valor utilitário que passa a ter uma certa formação específica para o colocar em condição “vantajosa” no mercado de trabalho, aliás, a vantagem de pelo menos poder se apresentar com um *curriculum vitae*. O usuário, tornado cliente, consumidor, age como quem põe uma máscara e segue, quase que instintivamente, numa direção única predeterminada no sentido de se apropriar daquele capital cultural, o que se encontra, entre outros espaços, na escola básica. O sujeito se torna objeto da manipulação ideológica no mercado, quando o neoliberalismo consegue impor concretamente sua ideologia que trata tudo e a todos como uma empresa ou como objeto de empreender o lucro, para a classe trabalhadora a ilusão de ascensão social por fora da cultura escolar e do trabalho formal. Tal é a universalização da vendabilidade e a hegemonia do neoliberalismo no plano da consciência, com efeito de orientar a produção do valor de uso (os gostos, as necessidades), quais qualidades devem ter os produtos da educação e a própria escola como objeto de disputa no mercado. Aqui se encontra a base material que modela a consciência do consumidor no mercado da educação.

O fenômeno da universalização da mercantilização já fora visto como tendência ainda no século XIX por Marx e Engels (2010), no “Manifesto comunista”, em que o capital tende a transformar tudo em mercadoria, o que Mézsáros (2009), com base em Marx, chama de

universalização da vendabilidade. Por esta razão é que o neoliberalismo não é o criador desse fenômeno globalizante da mercadorização de serviços não diretamente econômicos. A educação e a escola transformadas em objeto direto de valorização quer dizer que passam a ser incluídas neste gênero de serviços diretamente econômicos colocados à disposição no mercado e a funcionar conforma as leis da concorrência. Mas se o neoliberalismo não é o “criador” desse fenômeno da concorrência na educação, e a história da educação pode mostrar, ele o agrava e o justifica ideologicamente, de modo que “a competição para ter acesso a esse bem raro, ao mesmo tempo aguda e mais desigual, parece evidente”, como observa Laval (2019, p. 110):

O mercado da educação é resultado de uma indiferença às estratégias ou de uma inibição do agir, uma passividade que, na realidade, é consequência indireta da onda neoliberal que deslegitimou o voluntarismo do Estado e pôs em xeque todo o esforço para limitar o jogo dos interesses privados. (ibid).

Sousa Junior (2014), ancorado em vários autores, situa essa deslegitimação do poder estatal sobre o interesse privado num grande plano geral da crise de acumulação do capitalismo do final da década de 1960 e início da década subsequente, crise do regime de acumulação do fordismo-taylorismo, seguido da crise do trabalho assalariado decorrente da emergência de novas formas de produção do valor, como a ciência e a tecnologia, e da financeirização da economia. Esse quadro geral de crise levou ao questionamento e posterior “derrocada dos modelos de bem-estar social e dos Estados-nacionais” (Sousa Jr., 2014, p. 37), do seu poder regulador sobre a economia e as corporações transnacionais. Identificando o trabalho assalariado e os Estados-nacionais<sup>22</sup> como pilares de sustentação da escola pública liberal democrática, que tornaram possível a sua expansão, sob a era de ouro da acumulação do capitalismo, no Pós-guerra, o autor localiza na crise destes pilares a crise da escola. É aqui que se encontra a emergência do fenômeno da conversão da educação e da escola em um bem de “capitalização privado”, conforme Laval. Em termos concretos, os efeitos do fenômeno da competição em torno da melhor escola e sua justificação ideológica neoliberal se encontra evidente. Na França, segundo Laval, se traduziram em muita incoerência e fatalismo manipulador, o que leva a confusão entre duas lógicas distintas e mesmo antagônicas:

---

<sup>22</sup> O primeiro na determinação de impor demandas formativas da mão de obra em termos de destreza e disciplinamento ou conformação para o trabalho, e os segundos, os Estados-nacionais enquanto centro de tomada de decisões e de financiamento da educação pública. Sob a demanda do trabalho assalariado e às expensas dos Estados-nacionais ainda com amplo poder relativo em face das corporações, ambos impulsionaram a expansão da escola pública. Daí que Sousa Junior capta a existência de um paralelismo entre a era de ouro da acumulação fordista-taylorista, que inclui a iniciativa estatal, e a expansão dos sistemas de ensino, especialmente nos Estados localizados no centro do sistema do capital. O esgotamento desse regime de acumulação levou à crise dos pilares de sustentação da escola pública, o que corresponde crise estrutural desta. Retração do trabalho assalariado e enfraquecimento do poder estatal é o outro paralelo da retração da expansão da escola pública.

A exigência, da parte de alunos e familiares, de condições dignas e iguais de ensino, o que remete à mobilização coletiva dos cidadãos por um *direito fundamental*, e a *promoção da “demanda” individual e da concorrência*, que supostamente fornecem o estímulo e a inovação necessários à escola a uma estratégia de cliente e consumidor. (Laval, 2010, p. 110). [grifo nosso].

O problema é que o princípio da concorrência neoliberal (que é o mesmo que correr atrás do lucro, e neste caso procurar o melhor produto educacional) sucumbe a pressão social por condições dignas e iguais de ensino, tende a extinguir a luta por este direito universal. Este se confunde com o princípio de liberdade de escolha, que é mergulhar as pessoas no jogo do mercado, equivalendo à legitimação da desigualdade e naturalização do interesse privado em detrimento do interesse público. Tal é o substrato ideológico da privatização da escola pública.

Voltando ao caso da aplicação do receituário neoliberal nas escolas, Laval destaca o exemplo laboratorial ocorrido no Chile em que Pinochet, seguidor dos *Chicago Boys*, implantou em grande escala no seu território o “sistema de escolha”, sendo seguido nos Estados Unidos, como continuidade contemporaneizada das políticas de Reagan, por Bush pai e Bush filho, que tentaram implantá-lo nacionalmente. Sob a forma de movimento, essa política segue naquele país:

Uma grande mobilização de *lobbys* reuniu em uma coalizão de associações de conservadores e representantes das escolas privadas, a *American for educational choice* [estadunidenses pela escolha educacional] criada em 1988 com o intuito de atuar em âmbito nacional. Houve algumas experiências limitadas e em Milwaukee (Wisconsin) e Cleveland (Ohio), antes de serem feitas tentativas em maior escala na Flórida e Califórnia, mas os resultados não foram muito compensatórios em relação à melhoria dos resultados escolares. O plano educacional que George W. Bush, anunciado em janeiro de 2001, tornava o sistema obrigatório para as escolas públicas que não alcançassem as metas estabelecidas. O exemplo do Chile demonstra que o sistema de vales tem resultados negativos em termos de desempenho escolar e aumenta nitidamente a segregação social, uma vez que os pobres permanecem nas escolas públicas e as classes médias e altas se deslocam para o setor privado. (Laval, 2010, p. 111-112).

Mesmo resultando em maiores vantagens para as famílias mais abastadas economicamente, privilegiadas com a sorte de poderem pagar e escolher livremente as melhores oportunidades educacionais dos seus filhos, o sistema de escolha tem o efeito de envolvimento inescapável às famílias mais modestas, como observado por Laval nos Estados Unidos, e se projeta em tendência internacional. Estas famílias “também querem poder escolher livremente, porque em certos lugares a escola pública se tornou assustadora” (*ibid*, p. 112). No entanto, observamos que não se trata de ser uma propensão movida pelo interesse pessoal genuíno de querer ter o mesmo poder de escolha, quer dizer, não é uma questão de simples desejo de consumo, como comportamento estimulado por uma suposta ilusão em torno do fetiche de uma mercadoria, no caso uma escola privada supostamente melhor, um apetite superficial, ou um

fenômeno de convencimento movido pela racionalidade liberal sobre a mentalidade das pessoas, embora isso também ocorra com efeito não desprezível na análise. Laval observa que “O movimento a favor da privatização se explica em grande parte pela deterioração da escola pública”, o que inclui “péssimas condições materiais” e “condições pedagógicas deploráveis”, sendo “um círculo vicioso: os contribuintes se recusam a pagar impostos por uma escola medíocre e acabam aceitando soluções liberais” (*id*), o que é uma lástima como situação imposta aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Isso faz parecer uma quebra na lógica da mercadoria educação, mas na verdade a pauperização da escola pública é mecanismo indutor do desejo não imediatamente reconhecido por uma outra oportunidade de estudo ou qualificação dos filhos dada pela trama geral de transformação da educação em serviço voltado para os lucros, como mercadoria.

A escola sob a lógica do mercado também é analisada no ensaio de Michael W. Apple: “*Audit cultures, commodification, and class and race strategies in education*”, de 2005, traduzido e impresso no Brasil sob o título “Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo”. Apple, toma como objeto a mesma realidade vista por Laval em 2003, analisa uma série de reformas educacionais em andamento em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, para ele recebidas como mais que positivas nos chamados países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Ele busca, a partir da observação destas reformas, realizar um exame crítico das lógicas dominantes crescentes que estão operando efeitos globais e que podem piorar a situação existente. O principal objeto da análise é a reforma da educação elementar e secundária (*elementary and secondary Education Act*) consumada no programa “Nenhuma criança será deixada para trás” (*No Children Left Behind – NCLB*), já referida, transformada em lei após ser aprovado pelo Congresso norte-americano em 2001, e sancionada pelo então presidente Bush em janeiro de 2002. Apple observa que “Essa lei representa uma série de iniciativas que podem transformar radicalmente o papel federal no que se refere à regulação e controle de aspectos centrais da educação”, tendo seus componentes centrais convergindo para *testes e responsabilidades*. É neste programa em que se estabelecem metas impossíveis de serem cumpridas pelas escolas públicas, que nestas condições passam a ser penalizadas até o limite de serem entregues à instituições privadas.

Do ponto de vista do processo de produção da escola como mercadoria, sob o nosso olhar aqui, Apple considera que “O movimento rumo à mercantilização e ‘escolha’ requer a produção de informações estandardizadas baseadas em processos e ‘produtos’ estandardizados, de tal forma a possibilitar comparações para que os ‘consumidores’ tenham informações relevantes a fim de fazerem suas escolhas no mercado. Aqui no Brasil, essa escolha, além de

ser uma tradição entre os mais abastados economicamente, quando dispõem de escolas propedêuticas historicamente amparadas pela legislação e por políticas outras que favorecem este setor privado, as recentes reformas neoliberais da educação, a começar pela implantação de sistemas nacionais de avaliação que padronizam as escolas em torno de um currículo comum sob a forma de conteúdos exigidos nos testes padronizados, criaram e consolidaram uma disposição psicológica geral em torno da ideia de escolha entre as melhores escolas da rede pública, um senso comum de que é melhor esta escola que aprova mais, que produz melhores resultados. Responsabilização, escolha e resultados, já são palavras incorporadas como naturais e necessárias, sob o interesse do empresariado, no senso comum dos pais e filhos que frequentam a escola pública, o que é um ensaio para que logo possam, conforme o avanço das reformas neoconservadoras, escolher entre escolas privadas, criando dois níveis de disputa: entre escolas particulares de menor nível de qualidade, certamente para onde as políticas neoliberais pretendem levar as crianças e jovens como fenômeno mais massivo de escolha; e entre escolas de maior porte e qualidade, com padrão que só a classe média e média alta podem pagar.

Diane Ravitch (2011), em princípio conservadora, com amigos defensores do livre-mercado na educação, que foi secretária-assistente de educação no governo George H. W. Bush, conselheira do governo Bill Clinton e George W. Bush, e líder do movimento para a criação de um currículo nacional, e uma das formuladoras do programa *NCLB*, após rever suas posições e estabelecer uma crítica a este programa, afirma que o *NCLB* “mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores e testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar” (Ravitch, 2011, p. 31). Nota-se aqui o processo concreto de transformação da escola em mercadoria a começar pela definição de um padrão. Para ela, o movimento por um currículo nacional (movimento pelas referências) estava sendo, em seu tempo, transformado em movimento de *responsabilização e escolha*.

O *NCLB* introduziu uma nova definição de reforma escolar que foi aplaudida pelos democratas e republicanos igualmente. Nessa nova era, a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas. O que quer que não pudesse ser mensurado não contava. (*ibid*, p. 37).

O *NCLB*, estabeleceu a política de responsabilização no sistema escolar dos Estados Unidos e foi o mecanismo de privatização da educação básica. Entre os elementos que constituem, nesta reforma escolar o plano de responsabilização, estão três que nos interessa verificar na análise de Ravitch. O primeiro é, na lista descrita pela autora, figurando no 4º ponto,

onde se diz que “Todas as escolas e distritos escolares deveriam realizar ‘progressos anuais adequados (AYP) para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência até 2013-2014”. Notem o quão é extremo o grau de exigência e de responsabilidade imposta às escolas. Quem poderia acreditar que isso seria atingível? De fato, não era esse o objetivo da reforma, que todas as crianças alcançassem a proficiência em leitura e matemática, a não ser no discurso. Na verdade, esse percentual era uma armadilha que mirava na punição das escolas públicas, e cujo objetivo mesmo era criar mecanismos de privatização, uma indústria de produzir meios de transferir recursos públicos para o setor privado. É o que se repara como segundo elemento no plano de responsabilização, no ponto 5, listado por Ravitch (2011, p. 117-118):

Qualquer escola que não fizesse um progresso adequado para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência seria considerada uma escola necessitando de melhorias (SINI). Ela enfrentaria uma série de sanções cada vez mais onerosas. No primeiro ano de fracasso em atender a AYP [*Adequate Yarly Progress*], a escola seria notificada. No segundo ano, seria exigido que ela oferecesse a todos os seus estudantes o direito de transferência para uma escola bem-sucedida, com o transporte pago pela parcela de fundos federais no distrito. No terceiro ano, a escola deveria oferecer tutoria gratuita para estudantes de baixa renda, paga pelos fundos federais do distrito. No quarto ano, a escola teria que passar por uma “ação corretiva”, que poderia significar mudanças curriculares, mudanças de profissionais ou um ano ou dia escolar mais compridos. Se uma escola falhasse em atender seus objetivos para qualquer subgrupo por cinco anos consecutivos, seria exigido que ela se “reestruturasse”.

No terceiro e mortífero castigo ao caráter público da escola, dado pelo plano de responsabilização, no caso de passar por reestruturação, as escolas teriam cinco opções, conforme Ravitch: converter-se a uma escola autônoma; substituir o diretor e a equipe de profissionais; transferir seu controle para um administrador privado; ceder o controle para o Estado; ou “qualquer outra grande reestruturação da governança escolar”. O caminho privatista estava dado e, temendo essa tragédia, “A maior parte dos Estados e distritos”, conforme a autora, “terminava escolhendo a última e mais ambígua alternativa” (*ibid*, p. 118).

A primeira constatação de Ravitch sobre os efeitos desta reforma da escola, foi que um dos seus principais objetivos não estava sendo atingido: “A escolha escolar não estava funcionando” (*ibid*, p. 119). Foram apresentadas várias evidências por acadêmicos informando percentuais muito baixos de pedidos de transferência de estudantes elegíveis para outras escolas supostamente melhores. Entre os vários motivos de os estudantes não buscarem transferência de uma escola fracassada para outra escola melhor incluíam o recebimento de cartas sem clareza ou com atraso, mesmo sendo claras ou chegando a tempo, os pais não se sentiam seguros em enviar seus filhos em um ônibus para uma escola distante (muitos pais e estudantes aprendizes de inglês, segundo Ravitch, não queriam deixar sua escola do bairro, mesmo com programa federal de transporte gratuito e com a promessa de uma escola melhor), nem em todos os

distritos havia escolas no programa de escolha, e em outros havia muito mais estudantes elegíveis do que vagas. Mesmo assim, essa política de escolha e deslocamento para outra escola não encontraria impedimento no Brasil, e não encontra, uma vez que os pais de estudantes, já consentem conformadamente que seus filhos estudem em escolas distantes, mesmo que se servindo de transporte escolar em diferentes níveis de precarização e ameaça à integridade física dos filhos – fenômeno naturalizado nas escolas estaduais e municipais em todo o país, quando os pais e filhos querem, ou compulsoriamente têm que escolher, outra escola distante do bairro ou da localidade, fenômeno mais presente na divisão entre escolas situadas no campo e escolas dos centros urbanos.

Nos EUA, conforme o *NCLB*, o serviço de tutoria gratuita (*Serviços Educacionais Suplementares – SES*) por empresas *ad hoc* oferecido aos estudantes após o horário das aulas, só conseguiu ser um pouco melhor que a escolha escolar – variando de 7% na Califórnia a 20% em New Jersey. Por um lado, essas tutorias eram tidas como meio de ajudar na elevação do nível de proficiência dos estudantes, mas elas também fracassaram. Por outro, segundo Ravitch, a lei que as instituíram procurava criar um novo nicho para estas empresas, um mercado em que as empresas de tutoria e distritos escolares poderiam competir pelos estudantes, ou seja competiam pelas verbas federais destinadas ao programa. “Qualquer organização poderia se manifestar e registrar-se com os departamentos estaduais de educação para proporcionar tutoria” (*ibid*, p. 121), podendo ser uma escola pública, um distrito escolar, um grupo comunitário, uma empresa familiar, uma organização religiosa, uma empresa privada, uma universidade ou uma ONG. Foram relativamente poucos estudantes que optaram por fazer tutoria, mas era o suficiente para criar lucros volumosos para empresas de tutoria. Toda promessa privatista precisa se “comprometer” em garantir qualidade mediante algum sistema de controle, mas a qualidade dos serviços destas empresas de tutoria era raramente monitorada. Longe de efetivar o seu objetivo manifesto com a qualidade da educação nos Estados Unidos, o que houve foi o favorecimento do interesse privado do mercado de tutorias recém criado. Segundo Ravitch,

Os interesses dos adultos estavam bem representados no *NCLB*. A lei gerou lucros para as empresas de tutoria e testagem, as quais se tornaram indústria de porte considerável. As empresas que ofereciam tutoria, testes e materiais preparatórios para testes estavam ganhando bilhões de dólares anualmente dos governos federais, estaduais e municipais, mas as vantagens para os estudantes da nação não eram óbvias. (*ibid*, p. 122).

Por fim, Ravitch percebeu que os incentivos e sanções não eram alavancas adequadas para melhorar a educação, podendo ser bons para empresas, cujo objeto é o lucro, mas não para as escolas. Ela começou a notar o perigo da cultura da testagem, que se espalhara

por toda parte nos Estados Unidos, hoje internacionalmente estabelecido e legitimado em várias nações. E o que mais interessa notar em termos conclusivos, é que Ravitch, finalmente, percebe “que as sanções incluídas no *NCLB* eram, na verdade, não apenas ineficazes, mas com certeza contribuíram para a privatização de grandes pedaços da educação pública” (*id*). Ela revela a falácia da “proficiência”, termo usado desde os anos de 1990 pelo programa federal de testagens (*NEAP*), e pelo seu fracasso, sugere que o termo devia ser designado por analfabetismo funcional, uma vez que no *NAEP* é grande o nível de disfuncionalidade: para a leitura da quarta série, 33% dos estudantes do país estava abaixo do nível básico, quando os estudantes dominaram parcialmente as expectativas de sua série, 34% estavam no básico, 25% eram proficientes, e apenas 8% se encontravam no nível avançado (superior). O assustador é que o *NCLB*, com sua política de testagem, estabelecia a meta de 100% de proficiência dos estudantes até 2014, cerca de 12 anos desde a sua instituição. Era uma meta inatingível e punitiva que pretendia a privatização do ensino. Nas palavras de Ravitch: “O mais perigoso efeito potencial do objetivo de 2014 é que ele é uma contagem regressiva para a demolição da educação pública nos Estados Unidos” (*ibid*, p. 124).

Podemos intuir desta tragédia do programa *NCLB* e sua política de testagem, que foi inspirada na fracassada experiência do estado do Texas, considerando que se trata de uma estratégia adotada em quase todo o mundo ocidental, é o prelúdio do fracasso das políticas educacionais baseadas na testagem como ponto de partida e fundamento do padrão de qualidade dos sistemas de ensino, onde não fora implantado ou que se encontra em uso há muitos anos, sendo o caso do Brasil. Fracasso para a educação e êxito no propósito real implícito de converter o espaço da educação pública em mercado a ser explorado lucrativamente pelas empresas de educação. Se a qualidade mensurável, a qualidade como produto, como resultado que orienta os conteúdos e por meio do que se obtém o valor de troca da mercadoria educação, é o fundamento das reformas empresariais em todo o mundo, ela é ao mesmo tempo e por isso mesmo, o caminho por onde os sistemas de ensino são privatizados. É isso que se observa nas análises sobre o programa *NCLB* instituído nos Estados Unidos.

#### ***4.3.2 Resistência à crítica do significado político e ideológico do neoliberalismo na educação***

Segundo Laval (2019, p. 10), “Os partidários [tecnocratas] das reformas nas escolas e universidades enxergam a política reformista apenas como um esforço de ‘modernização’ para melhorar a ‘eficiência’ da escola”, negando o caráter ideológico e político nessa estratégia

reformista neoliberal. Como consequência, observa Laval, esses tecnocratas aceitam a injunção maior do neoliberalismo, qual seja a “adaptação ao jogo da concorrência generalizada”, do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional. Já num outro fronte, se encontra a resistência entre sociólogos, historiadores e pedagogos da esquerda intelectual que, segundo ele, havia negado a possibilidade de uma virada neoliberal nas políticas públicas de educação. Estes especialistas “democratas”, mesmo tendo se posicionado criticamente ao lado da crítica da escola capitalista, “não quiseram admitir que as mudanças que começavam a ser implantadas na ‘gestão’ das escolas, a criação de mercados locais de educação, a aplicação de lógicas econômicas à pedagogia etc., eram características de uma forma escolar nova, a escola neoliberal” (*ibid*, p. 11).

Em uma cidade no interior do Ceará, que mais adiante veremos qual, para citar como exemplo, tecnocratas caseiros e intelectuais formados em certos espaços progressistas das universidades, adotam discursos de paz e espiritualidade e de promoção do decolonialismo, ao mesmo tempo que integram uma gestão de políticas neoliberais nas escolas da cidade, que eles imaginam se tratar apenas de modernização, de atualização, de alinhamento das escolas ao que há de mais avançado em matéria de avaliação e de resultados, quando na verdade articulam-se com um dos maiores conglomerado de educação privada do país. E não estamos olhando para o que se encontra às sombras na gestão de recursos da educação. À primeira vista parecem estar procurando orientações sobre como melhorar a eficiência das escolas no sentido de produzir resultados, tendo como referência a cidade de Sobral, também no Ceará. Para este fim, não basta manter relações institucionais com a secretaria de educação desta cidade. Esta relação serve como entremeio provisório, a partir da qual a secretaria de educação da cidade passa a se articular diretamente com uma organização da Fundação Lemann, o Centro Lemann (na próxima seção falaremos mais desta organização, uma entidade criada para formar o que chamam de lideranças em gestão escolar), criada em 2021, pela Fundação Lemann, inspirada no município de Sobral em parceria direta entre o próprio Jorge Paulo Lemann e o então prefeito de Sobral, Veveu Arruda, esposo da então Secretária Executiva do MEC, Izolda Cela, sob o mandato de Camilo Santana no Ministério da Educação. Como muitos sabem, “Os demais Centros Lemann estão ligados a algumas das melhores universidades do mundo, como Stanford, Columbia, Oxford e Illinois, e produzem conhecimentos e evidências de ponta sobre e para o Brasil, além de contribuir com a formação de lideranças brasileiras em nível de pós-graduação.” (Centro Lemann, 2023). A secretaria de educação da cidade busca se perder quando pensa que está encontrando a ilusória fórmula da qualidade da educação pautada em resultados. Essa busca também foi por outra via, antes de Sobral, quando pessoas do quadro da Secretaria

local já articulava *live* (Itapipoca, 2022) para educadores da cidade e gestores, tendo como pauta a Gestão de Resultados, com um dos representantes da Fundação Lemann, que chegou a ser Secretário da Educação do Ceará (em 2018) e na mesma instituição de governo foi Secretário Executivo de Ensino Médio e Educação Profissional, sendo integrante do Centro Lemann como gestor de formação de lideranças educacionais. Também há outros eventos nos quais participam convidados que compõem o quadro de outras repartições da Lemann, como a Revista Nova Escola (Itapipoca, 2023). Consumada por políticas educacionais que deslocam a educação pública para a esfera privada, fora do poder regulador liberal democrático do Estado, entregue ao mercado, iniciando pela influência de fundações empresariais na política nacional, cujas relações institucionais transpostas do mundo das empresas, são doravante relações de concorrência, em que qualidade é produção de resultados para aferição dos atributos da mercadoria educação, descortina-se uma nova era da história da educação e da pedagogia.

Se transitamos historicamente do paradigma da educação pública tradicional religiosa para a educação pública liberal tradicional, laica e estatal de tendência universalista que depois assume a forma da gratuidade e da obrigatoriedade, agora estamos diante de um novo paradigma: a educação neoliberal, na qual a obrigatoriedade é separada da gratuidade, em que a universalidade não pode mais ser meta a não ser sob a transferência dos recursos para o setor privado das empresas de educação. O que tem se revelado como elemento efetivamente consolidado é que o controle estatal se conjuga não só com a abertura e incentivo à expansão do mercado da educação tradicionalmente privada, que compete com a educação pública e gratuita, como também coexiste sem grandes tensões internas com a mercadorização da educação pública e da escola.

É neste sentido que estamos diante da hegemonia da educação neoliberal, com forte poder ideológico e enraizamento concreto nas instituições de regulamentação, de controle e de ensino. O mercado consumidor da educação precisa, por assim dizer, ter uma consciência de liberdade de escolha como iniciativa pessoal e passa a aceitar passivamente a desfiguração das instituições públicas, da sua finalidade social, a resignação e até o desejo mesmo de que estas se constituam em organizações espelhadas no que se impõe ilusoriamente como modelo de eficiência, que são as empresas. A capacidade de diversificação das instituições, incluindo sua configuração legitimada em leis federais, lhes dão a versatilidade para vencer no campo ideológico e no campo das disputas por matrículas em favor do setor privado da educação, ou de disputa por fundos públicos pelas entidades empresariais.

Se estas políticas de ajustamento da educação e das escolas como instituições públicas são conformadas no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação

do país, formalizadas e encaminhadas para cada escola via currículo nacional e este passando a ser imposto de cima para baixo por força dos exames nacionais concentrados em dois campos de habilidades genéricas da língua e da matemática, com suas supostas tecnologias, gerando pulsões embrionárias da livre escolha, movimentando o mercado de livros didáticos e de venda de pacotes tecnológicos e de serviços pedagógicos, parcerias público-privadas etc., se são políticas nacionais oficiais, então quer dizer que o processo de neoliberalização da educação e das escolas brasileiras é universalizante, não se tratando mais de modelos em experimentação como ocorria em grandes laboratórios (em São Paulo ou no Ceará), mas de política nacional de privatização que transforma a escola em mercadoria, em objeto direto de valorização do capital.

Logo após concluir seus estudos sobre a economia política, Marx (1987) revela o duplo e contraditório conteúdo ou forma de ser da mercadoria. Ela encerra ao mesmo tempo um valor de uso e um valor de troca. O valor de uso atende às necessidades do corpo ou do espírito, “tem valor para o uso, e se efetiva apenas no processo de consumo. O mesmo valor de uso pode ser utilizado de modos diversos” e “não expressa nenhuma relação social de produção” (Marx, 1987, p. 35). “Os valores de uso são imediatamente meios de subsistência. Mas inversamente, estes meios de subsistência são eles próprios produtos da vida social, resultado da força vital humana de trabalho, trabalho objetivado” (*ibid*, p. 36). O valor de troca da mercadoria “aparece primeiramente como *relação quantitativa* em que valores de uso são trocáveis entre si.” [grifos do autor]. É resultado de um tipo de trabalho no qual suas propriedades não expressam a individualidade dos trabalhadores, não há identidade entre o trabalhador e os produtos do seu trabalho. “Trabalho que põe valor de troca e, por isso, trabalho abstratamente geral.” (*ibid*, p. 37). Em suma valor de troca, resultado do trabalho abstrato, é o mesmo que dizer que se trata de tempo de trabalho “coagulado” sob relações de produção nas quais o trabalho produz o valor da mercadoria e que na moderna sociedade industrial configura o capital como resultado da extração da mais-valia, do trabalho não pago, da exploração do trabalhador. Neste sentido, a mercadoria é apropriação do capital, objeto que resulta das relações de produção como expropriação e se efetiva no consumo, resultando no retorno do capital.

É comum a utilização do termo mercadoria para se referir à mercantilização do ensino, especialmente, no caso brasileiro, a conversão de boa parte do ensino superior em serviço de interesse privado, como acumulação de capital. A escola pública está sendo convertida em espaço de mercado onde se vendem pacotes tecnológicos, ou mesmo os convencionais insumos como material didático das editoras. Resta analisar a escola como

mercadoria, como serviço, não só em termos de concepção, mas como evidências concretas ou tendência. É possível a escola mesmo se constituir como mercadoria, como objeto do capital?

Na contramão do interesse público, a escola se encontra alinhada com as demandas do mercado: de um lado a formação da mão de obra conforme ditada pelos empresários, de outro, a conversão de boa parte do sistema de ensino em um bem econômico lucrativo, em mercadoria, ameaçando definitivamente os interesses sociais. Passa a se comportar como empresa com mecanismos de gestão e controle similares à empresa, cujo modelo é denominado de gestão de resultados, que em síntese é a conversão do fazer da escola em instância produtora de resultados (Laval, 2019), com menos recursos e mais alunos formados para o mercado de trabalho.

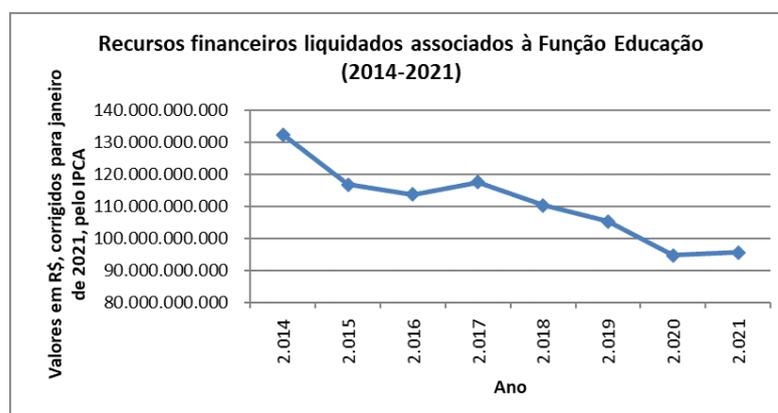
As noções de acesso e de qualidade do ensino, de ampliação gradual e de universalização do acesso em diferentes níveis de ensino mediante ampliação das matrículas, num primeiro momento, e no seguinte, a melhoria da qualidade, cumprem uma falsa promessa, a de atingir um patamar de igualdade, isto é, de cumprir o desiderato de instituição socializadora em sociedades livres e democráticas, atingindo a harmonia social, conforme a análise das pedagogias burguesas feitas por Saviani (2018), em “Escola e Democracia”. O que essas noções (de acesso e de qualidade do ensino) ignoram, é que a desigualdade a qual pretende superar é própria do sistema social, de modo que sua função equalizadora, como promessa sustentada pelas elites conservadoras, não pode ser cumprida.

A conversão da educação básica em fator de acumulação do capital é o determinante mais avassalador, de maior potencialização da função de reprodução da desigualdade social. Essa conversão gera uma tendência de “qualificação”, ao modo da mercadorização, de um número maior de escolas privadas e serve de modelo para a gestão da escola pública. Aqui há dois problemas. O primeiro é que essa qualificação assume a face da lógica da mercadoria. Ao ser transformada em objeto de acumulação, para funcionar como tal, as escolas ou instituições de ensino passam a operar como empresas a concorrerem pela maior capacidade de produção do lucro, o que resulta no máximo de produtividade com o mínimo de custos. Em outras palavras, as instituições de ensino só podem funcionar como mercadoria na medida em que fragmentam ainda mais o trabalho docente, o que acarreta sua maior desqualificação; sofrem a redução do salário dos profissionais da educação; e desqualifica o saber escolar para transformá-lo em produto a ser vendido aos clientes (saber que é recobrado pelo mercado de trabalho). A tríade *eficiência, racionalidade e produtividade*, acrescida da neutralidade - dada à escola em termos de concepção desde as primeiras décadas do século XX, a partir de Bobbit (2018), em *The curriculum* e Tayler, em “Princípios básicos de currículo e ensino” (1979), com

primeira publicação em 1949 - opera hoje, em termos práticos, de modo ainda mais apurado e articulado, tal como nas empresas do setor produtivo, ou mesmo no setor financeiro, que conjuga tecnologias da informação e da comunicação com o movimento orgânico do capital financeiro. No final é uma espécie de “qualificação” das escolas, de ajustamento ou atualização nos marcos da racionalidade empresarial, seja como espaço onde se vende produtos, seja como objeto de troca. Essa é a fórmula final da conversão da educação e da escola em mercadoria.

O segundo problema desta relação contraditória de qualificação e desqualificação da escola, ao lado da conversão da educação em mercadoria é a pauperização da escola pública. Há outros elementos a serem analisados como a questão do saber escolar, o tipo de gestão das escolas públicas etc., mas nesse caso da pauperização dessas instituições é importante destacar os seguintes aspectos: redução do financiamento da educação pública que resulta em congelamento do salário dos professores ou elevação mediana contida; precarização do trabalho docente; manutenção da precariedade das instalações, entre outros. Nos basta aqui apresentar um quadro do histórico de queda do investimento na Função Educação no orçamento da União, considerando as despesas efetivamente efetuadas no período de 2014 a 2021. A partir de 2014 apresenta-se a dramática e permanente queda nos investimentos em educação. Veja a Figura 2.

**Figura 2 - Queda de investimentos em educação – 2014 – 2021**



Fonte: Recorte (Câmara dos Deputados, 2021).

A política fiscal determinante desta redução do financiamento da educação é a Emenda Constitucional nº 95 (EC-95) que estabeleceu o congelamento das despesas primárias (pagamento de salários, água, luz, *internet*, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo, realização de construções, aquisição de equipamentos e mobiliários etc.), enfim, o congelamento do financiamento das políticas sociais por vinte anos, a contar do ano

de sua publicação em 2016. Os investimentos públicos podem retornar, mas de forma ainda mais gradativa e controlada, como em doses homeopáticas com o chamado Marco Regulatório, ou arcabouço fiscal, onde o governo Lula, em seu terceiro mandato, busca equalizar problemas de equilíbrio das contas públicas, o que muitos críticos pensam ser uma forma mais equilibrada de disputa pelo orçamento público em relação ao chamado ajuste fiscal para compor o *superávit* primário (resultado positivo da receita pública, excluindo as despesas com pagamento de juros) dos governos petistas anteriores.

Assim como o desemprego, a pobreza, a miséria, os problemas nos transportes públicos e na habitação etc., a tese da mercantilização da educação e a real pauperização das escolas públicas constitui um fenômeno gerador de conflitos que começam no seu interior, nas relações de trabalho, no mal estar docente, nas tensões entre os alunos, e mesmo destes em face do conhecimento, e a própria relação pedagógica (professor-alunos e métodos), e se manifestam na forma do fenômeno do fracasso escolar e da inclusão subalterna no mundo do trabalho. Um dos maiores conflitos mais recentes está nas políticas de fechamento de escolas, que no Estado de São Paulo, epicentro das ocupações de resistência, resultou em tensões e violência policial em 2016. Estes conflitos precisam ser controlados pelo Estado do mesmo modo daqueles produzidos em uma escala social maior que integram o sistema gerador de desigualdade social, como os de ocupação de terras, movimentos por habitação, movimentos por demarcação de terras e de proteção das florestas, contra as queimadas e garimpo ilegal, etc. A origem destes conflitos não é mais um mistério desde a crítica da Economia Política feita por Marx, ainda na segunda metade do século XIX, ao revelar a transformação de dinheiro em capital na esfera da produção (Marx, 2011). É cada vez mais difícil esconder que eles são próprios do sistema de produção e reprodução do capital, cuja origem está na esfera da produção material da subsistência, no trabalho não pago e nas operações de saque do tesouro nacional realizadas pelo empresariado nativo e internacional via captação de impostos e conversão destes em capital a ser transferido ao setor financeiro via pagamento de títulos da dívida pública a juros elevados.

A escola cumpre esta função de contenção de conflitos de modo mais dissimulado no discurso das políticas oficiais, não tanto quanto no conteúdo mesmo das políticas adotadas, como é notório na reforma do Ensino Médio (a lei nº 13.415/2017). Esta reforma só não causa maior indignação porque as organizações da classe trabalhadora encontram-se em uma longa e profunda fase de refluxo, de crise política, teórica e ideológica que as impede de canalizar os impulsos de indignação das massas e de organizar os seus associados, nem mesmo em termos imediatos e corporativos como as bandeiras economicistas. Acompanhando a progressão geométrica do número de igrejas no país em relação ao número de escolas e outros espaços de

cultura, não será surpresa quando as igrejas neopentecostais começarem a entrar no mercado e no jogo de controle ideológico das almas dos jovens do Brasil. Um cenário assombroso.

Apesar do fracasso da falsa promessa de emprego no discurso da *empregabilidade* predominante na década de 1990, no Brasil, e agora a ilusão do *empreendedorismo*, como artifícios ideológicos da teoria do capital humano, em face da degradação inaudita dos postos de trabalho - que chegou a atingir 14,4 milhões de desempregados (Ibge, 2021), ainda é comum a crença de que o êxito na vida ordinária e o sucesso acadêmico e profissional dependem do mérito de cada indivíduo isoladamente, reproduzindo uma das ideologias liberais mais cultivadas desde Adam Smith (2016). Na verdade, as concepções pedagógicas hegemônicas se encontram amalgamadas dentro do neotecnicismo e da qualidade total, articulados com as demandas do empresariado nesta fase da acumulação flexível: “por isso, nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competências e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências [...]” (Saviani, 2010, p. 438).

Por si mesma a escola não pode escapar do horizonte de eventos da maquinaria capitalista que produz a desigualdade. Ela não pode superar a desigualdade porque está presa a este cinturão destrutivo do capital. A sociedade onde ela está incrustada sequer parece, na superfície, igual, não pode esconder o desemprego, o trabalho precarizado, a distribuição desigual da produção, a pobreza e a fome. Apesar da exuberante modernidade, do excesso de trabalho não pago e do elevado volume de mercadorias, nosso tempo não é pior do que o do séc. XVIII, para não ir tão longe, onde vivia Adam Smith. Logo na abertura de “A riqueza das nações”, na apresentação do plano da obra, Smith defende que

[...] nas nações civilizadas e prósperas, embora um grande número de pessoas absolutamente não trabalhe [...], a produção do trabalho total da sociedade é tão grande que com frequência todos se encontram largamente providos, e um trabalhador, mesmo o da categoria mais pobre e mais baixa, se for frugal e industrioso, poderá desfrutar uma parcela maior dos bens necessários à vida e ao conforto do que qualquer selvagem. (Smith, 2016, v. I, p. 2).

De fato, toda essa modernidade e capacidade de produção colocam os homens comuns em um patamar superior a qualquer selvagem. A estimativa da taxa de desemprego no mundo para 2022, segundo a OIT, é de 205 milhões de pessoas, muito maior que o volume observado em 2019 (187 milhões). Ocupando a 14ª maior taxa de desemprego mundial, com a contenção do financiamento das políticas sociais, o Brasil voltou ao mapa da fome, cerca de 19 milhões de pessoas passaram fome em 2020 (Rede Penssan, 2021). Este é o cenário de desigualdade no âmbito da vida material das chamadas sociedades democráticas do livre

mercado onde se assentam as escolas. Claro que essa posição pode variar conforme pequenas fases de desenvolvimento em cada governo com maior compromisso social. Com efeito, no mundo dominado pela propriedade privada, as escolas não formam para as sociedades democráticas, em nenhuma época, nem no tempo de Dewey, nem agora quando se está sob a era da pedagogia de resultados no interior da escola pública em nível internacional.

Embalada pela ideologia liberal, no entanto, a escola fundada no interesse do mercado cria aquela falsa impressão de “padecer no paraíso” das sociedades democráticas e massifica sentimentos e atitudes de individualismo meritocrático, dividindo as pessoas e desviando-as de uma luta unificada de interesse coletivo em defesa de uma escola que forme integralmente os indivíduos e socialize igualmente a cultura, o saber científico, ético e estético, que rompa com o dualismo estrutural. Então, a contradição determinante da escola está em manter o dualismo estrutural em seu interior, isto é, em qualificar a formação mais intelectual para as elites e desqualificar a formação da classe trabalhadora. Mas essa instituição também assume o papel de conter conflitos gerados pelas contradições próprias da sociedade capitalista ao sofrer reformas parciais que nunca resolvem seus problemas estruturais, integrando o sistema de controle das massas mediante processos de inclusão no precário mundo do trabalho; é cada vez mais capturada pelo poder do mercado quanto à instituição de reformas em seu conteúdo e organização, organização, gestão e finalidades. Portanto, a democratização da escola pública como instituição social que forma para a mudança social talvez passe antes pelo enfrentamento das mutações plasmadas a partir das reformas implementadas. Não é possível ignorar o caminho para chegar ao centro mesmo da disputa. Imediatamente, é esta configuração que não pode ser assimilada facilmente pelas personas envolvidas subalternamente na hierarquia de conformação da escola ao interesse do capital.

#### **4.4 O ajuste neoliberal da educação brasileira: determinantes da desarticulação da escola pública, do governo Temer ao governo Bolsonaro**

A inserção da educação brasileira no cenário das políticas internacionais de caráter neoliberal tem suas origens ainda durante os anos 90 do século passado, quando o país assinou acordo internacional na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, patrocinada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Essa conferência, coordenada pelo francês Jacques Delors, articulava um dos princípios da

Declaração Universal dos Direitos Humanos, o de que “toda pessoa tem direito à educação”, exatamente no momento em que esse direito era manifestamente negado nos dados da realidade escolar. De acordo com a Unicef (Unicef Brasil, 2024), no momento da Conferência, mais de 100 milhões de crianças estavam sem acesso ao ensino primário, entre elas 60 milhões de meninas, 960 milhões de adultos na condição de analfabetos, e o analfabetismo funcional (ou disfuncionalidade) figurando como um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento. Um fenômeno do fracasso ou da crise permanente da educação liberal democrática. O Brasil figurava entre os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo.

A Conferência não tinha somente uma inspiração educacional. Na verdade, sua intenção manifesta de estabelecer compromissos que pudessem ser compartilhados entre os países signatários de suas decisões no sentido de superar o referido fracasso escolar, também e fundamentalmente, estava vinculada às demandas do campo econômico e social em face da crise instalada na década de 1970, que apresentava o seguinte quadro, na ótica da Conferência:

o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (Unicef, 1990, s/p).

Por um lado, ela se articulava com os imperativos de formação do capital humano para o desenvolvimento econômico em face da crise de acumulação do capital, cujo regime taylorista-fordista agonizara ainda entre as décadas de 1960 e 1970. Praticamente não há hoje políticas educacionais que não adotem os objetivos, as terminologias e a semântica empregadas pelo Relatório Delors, o documento da Conferência. Esse documento estabelecia os objetivos de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o que incluía a noção de educação básica como “base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e *capacitação*” (Unicef Brasil, 2024) [grifo nosso]; universalização do acesso e equidade; questões étnico-raciais, de gênero, identidade, inclusão de portadores de deficiência (*sic*); redução da taxa de analfabetismo; *qualidade*, equidade e *eficácia da educação*; acesso aos meios de comunicação modernos; melhoria da qualidade da educação por meio do uso de tecnologias; *concentração do ensino na aprendizagem*, etc.; articulação com diferentes subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel dos professores, administradores e do

pessoal que trabalha em educação, articulação com órgãos de governo, parlamento, finanças, trabalho, comunicações, entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais, como organizações governamentais e não governamentais e o setor privado.

Por outro lado, a Conferência também foi um dos mecanismos de alinhamento da educação com as reformas neoliberais, que para a sua implementação na América Latina, foram articuladas nos Estados Unidos, em reunião realizada em 1989 com a presença de organismos internacionais, nominalmente, o FMI, o BID e o Banco Mundial, funcionários do governo estadunidense e economistas latino-americanos. Essa lógica neoliberal do Consenso exigiria a reconfiguração do Estado no sentido de reduzir as políticas sociais e favorecer a iniciativa privada na educação e em outros setores sob controle estatal.

Então, o cenário onde se lançam as políticas de ajustamento da educação às demandas econômicas e sociais do capitalismo em crise, com elevada queda da taxa de lucro e desemprego estrutural, era o da implementação do receituário neoliberal, o que partiria de um consenso de natureza econômica, política e ideológica “segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável facticidade da economia” (Shiroma *et al.*, 2007, p. 46). Na mesma perspectiva das teses do fim da história e do trabalho abstrato Fukuyama, Claus Off, Habermas, (Antunes, 2000-b), de caráter puramente ideológico e apologético, o neoliberalismo se apresenta como condição necessária, de caráter “realístico”, pragmático, que se impõe como inevitável e que “o máximo que se poderia ‘realisticamente’ pretender seria assimilar tais mudanças” [num terreno de concorrência, forças do mercado, e desemprego estrutural - a facticidade da economia] “e delas tirar partido prático”, assinala Shiroma (2007, p. 46), se referindo a Christopher Norris com sua percepção do caráter pragmático-realístico do governo Thatcher na Inglaterra, que conseguiu efetivar as mudanças estruturais que abalaram este país e depois se espalharam desgraçadamente pelo mundo: desregulamentação, privatização, flexibilização, Estado mínimo para as políticas sociais, resultando numa maior subsunção do trabalho ao capital e no enfraquecimento político da classe trabalhadora com os ataques ao sindicalismo. O neoliberalismo, em qualquer lugar, encontra um cenário de crise e se apresenta como alternativa que vai se espalhando, virando consenso que se expressa nos meios de comunicação conservadores e em instituições sociopolíticas e culturais, desmobilizando “eventuais resistências”, conforme Shiroma (*ibid*).

Perry Anderson, no seu balanço do neoliberalismo, assinalou que “todas essas medidas haviam sido concebidas para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do

capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70” (Anderson *in Sader et all*, 1995, p. 15) , do que ele logo observa que este intento se mostrou decepcionante, foi um fracasso, não havendo, entre os anos de 1970 e 1980, nenhuma mudança significativa na taxa de crescimento, nos países da OCDE. Segundo Anderson (*ibid*, p. 16), “no conjunto dos países de capitalismo avançado, as cifras são de um crescimento anual de 5,5 nos anos 60, de 3,6 nos anos 70, e nada mais que 2,9 nos anos 80”, uma curva oposta ao que se esperava. Se economicamente o neoliberalismo conquistou o fracasso, socialmente, atingiu muitos dos seus objetivos criando sociedades mais desiguais mesmo sem ter desestatizado como queriam, observa Anderson. Contudo foi exitoso no campo ideológico na intenção de se apresentar como única alternativa. Mesmo no seu desgaste econômico que levou muitos países a reestabelecerem os investimentos públicos, os princípios neoliberais foram mantidos tanto por administrações de direita quanto por administrações de esquerda entre os anos de 1990 e as duas primeiras décadas subsequentes, chegando mesmo a retomar a sua forma mais radical na economia e na política com os governos de coalisão de esquerda e de extrema direita, como ocorreu no Brasil, sobre o que destacamos o período entre o golpe jurídico parlamentar de 2016 e o governo destrutivo de Bolsonaro, de 2019 a 2022. Não se pode encontrar outro exemplo de sucesso regressivo-destrutivo do neoliberalismo senão no campo político, quando houve, em associação entre suas políticas com a reestruturação produtiva flexível, o enfraquecimento político-organizativo da classe trabalhadora.

Assim, o neoliberalismo chega na América Latina nos anos de 1970 sob a direção violenta de governos ditatoriais e em seguida, é instalado no Brasil a partir da posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, cujo mandato terminaria precocemente com o seu impedimento em 1992. Conforme Shiroma, Collor iniciou o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, à concorrência mundial e conseqüentemente relançando sobre a educação brasileira o famigerado discurso salvacionista da teoria do capital humano, em voga nos anos 1970, que tem a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Logo em seguida, o ideário salvacionista da teoria do capital humano é assumido por Itamar Franco, no seu Plano Decenal, e por Fernando Henrique Cardoso, quem conseguiu efetivar as reformas estruturais no âmbito econômico, da administração do Estado e conseqüentemente, no campo da educação. Foi então que o país passou a ser signatário, como anunciado acima, dos acordos da Conferência Mundial de Educação para Todos. Aqui estão as bases das políticas ou reformas educacionais que vão tomando corpo e espaço sob a forma de consenso nas instituições do Estado, na maioria esmagadora do parlamento e em grande parte da sociedade civil, especialmente nos grupos

empresariais com forte interesse na abertura do mercado de educação. Desde então, a Unesco, com forte inspiração no Consenso de Washington e o Banco Mundial passam a orientar a educação em escala internacional e com bastante força no Brasil, tendo novos autores e maior presença do empresariado nas decisões sobre a educação nacional.

As bases da educação atual foram lançadas a partir dos anos 1990, especialmente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96), onde ao mesmo tempo que se afirmava, formalmente, os princípios de uma educação democrática, como liberdade de ensino, gestão democrática, gratuidade, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com o discurso da diversidade étnico-racial e de inclusão de pessoas com deficiência (e depois ampliada para questões de gênero e identidade sexual na legislação posterior), bem aos ventos da Conferência de Jomtien, também reafirmavam, no seu quinto princípio a “coexistência de *instituições públicas e privadas* de ensino”, além de estabelecer o princípio da garantia de um *padrão* de qualidade.

Como decorrência, nas políticas educacionais, mundialmente, havia (e ainda há) uma concentração significativa no problema dos conteúdos do ensino, o que pressupõe o estabelecimento de um currículo oficial de caráter nacional que corresponda um acesso mais unificado a uma base de conhecimentos e experiências, competências e habilidades em todos os estados, mesmo em países como os Estados Unidos, onde há maior autonomia neste campo em cada unidade federativa. Essa preocupação conduziu o movimento por uma base nacional de conhecimentos à imposição de uma política de testagem e estabelecimento de padrões de qualidade que pudessem ser mensuradas. Seria um engano achar que isso levaria somente à delirante busca por resultados, embora seja uma das finalidades fundamentais da educação neoliberal. Se é emblemático o caso estadunidense (no programa *NCLB*) que converteu o movimento curricular em movimento e política efetiva de testagem e resultados, seguidos de diretrizes para privatização do ensino, no Brasil também é fato que esse movimento tenha configurado a testagem, a lógica de resultados e ao mesmo tempo a configuração de uma organização curricular que retrocede à profissionalização compulsória no ensino médio (que teve curta vigência nos anos 1970) e a imposição do empreendedorismo nos currículos escolares, mesmo entre as crianças.

Subjacente a esta preocupação curricular, se encontra a intenção de construir uma educação escolar cada vez mais dividida em que aos filhos da classe trabalhadora destinam-se uma formação voltada para a reprodução da força de trabalho e de uma subjetividade empreendedora. Isso não pode ser compreendido historicamente se ignorarmos as elaborações da Conferência de Jomtien. Shiroma observou, com relação ao ensino médio, que

esse nível de ensino teria como objetivo a revelação e o aprimoramento de talentos; além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação até para emprego inexistente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. (Shioroma, 2007, p. 57).

Disso se conclui que os alunos são vistos nesta orientação como “atores criadores, futuros *empreendedores*” [itálico acrescentado]. Ao nosso ver, o documento da conferência tanto é um produto imediato das demandas do mundo da produção, portanto do empresariado naquele momento dos anos de 1990, como é também é o referencial para o interesse desse empresariado na condução das políticas educacionais até o momento atual. Uma condição da qual os departamentos ou ministérios da educação de diferentes países não podem escapar. É como, no mundo estritamente econômico, as nações não poderem escapar do receituário neoliberal em torno da manutenção de altas taxas de inflação e de manutenção elevada da taxa de juros nos países situados na periferia do sistema do capital, como compensação geoeconômica na composição da taxa de lucro no mundo. Todo o movimento de ajustamento da educação à estas demandas da produção do capital, em matéria de conhecimentos e habilidades e as demais reformas subsequentes que se lançavam sobre as disputas de classes sob a vigência do neoliberalismo, foi sequestrado pela chamada “reforma empresarial da educação” (Freitas, 2018). Por que esse interesse do empresariado sobre a educação e a escola pública nas últimas décadas, que foi se configurando com pressa tão logo se instalou a crise política de 2013 e 2016 no Brasil? As orientações da Conferência de Jomtien, que são recomendações atuais de organizações e bancos internacionais, expressam aquelas demandas formativas geradas no mundo da produção que busca permanentemente remediar o irremediável estado de crise de acumulação do capital, de que os empresários se queixam e ao mesmo tempo se nutrem recorrendo aos ajustes neoliberais administrados pelo todo poderoso Estado neoliberal. Como esse coletivo de animais civilizados nas entranhas do sistema do capital foi politicamente formando um consenso em torno de políticas educacionais que nem mesmo os governos de “esquerda” puderam romper? Isso é uma questão de hegemonia que foi se consolidando na medida em que a crise do capital desestruturava as políticas de bem-estar social europeu, a queda das experiências socialistas a partir da União Soviética, a emergência do neoliberalismo e o enfraquecimento político-organizativo da classe trabalhadora em escala global. Essa hegemonia demandava, e demanda, a reestruturação da produção e do trabalho e subsequentemente, como movimento imanente, a reestruturação do aparato de educação, seja para fins de reprodução da força de trabalho, seja para incorporar os sistemas de escolas à acumulação direta do capital, por formas diferenciadas de privatização. Isso não pode ser

compreendido fora da luta de classes, sem levar em conta o movimento político, a forma política do Estado e sua relação com a sociedade civil.

Posteriormente àquele momento dos anos de 1990, no Brasil, pós-Collor e Pós Itamar Franco, quem chegou a ensaiar e a oficializar uma política de testagem padronizada com a avaliação em larga escala enquanto mecanismo de imposição de parâmetros nacionais curriculares (ainda em 1994)<sup>23</sup>, se formou uma coalizão de partidos neoconservadores, tendo como núcleo central o PSDB e PFL, que governou o país por oito anos e conseguiu impor reformas antidemocráticas de natureza estrutural e anti-nacionais, como o programa de privatizações, a desregulamentação do mercado e a reforma do Estado. Neste período (1995-2002) foram consolidadas as bases neoliberais das políticas educacionais, que ampliaram e aprofundaram o dualismo estrutural. A crise econômica e social deixada pelos governos anteriores foi enfrentada por meio do ajuste neoliberal agressivo sob um forte aparato de Estado em favor do capital financeiro, do latifúndio e do empresariado industrial reacionários. O resultado, apesar da resistência de setores organizados da classe trabalhadora, foi o aprofundamento da desigualdade social, o desemprego estrutural, e o enfraquecimento dos movimentos sociais e do sindicalismo brasileiro, que deixou de ser orientado pelas ações de confronto e passou ao conformismo da conciliação negocial (Antunes e Silva, 2016). As bases para se consolidar alternativas políticas de coalisção, consenso conservadores ou conciliação de classes foram estabelecidas pelos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Desde então, o modo de administrar o país se faz por grandes coalisões entre o centro do poder e a sua periferia imediata, que mesmo sob a esquerda, se mantém fiel às políticas neoliberais, que doravante se tornaram hegemônicas.

Foi daí que a próxima coalisção de partidos (PT-PMDB) teve que selar em carta o compromisso neoconservador com a continuidade do ajuste neoliberal, sinalizando para os interesses do capital financeiro, o novo regime agropecuário do latifúndio, o agronegócio, e o empresariado paulista, ao passo que indicava e realizou políticas de inclusão social com o enfrentamento da miséria e canalização de renda para os setores sociais desfavorecidos serem inseridos no mercado de consumo. Iniciou-se um ciclo de desenvolvimento econômico e social com amplo favorecimento ao capital, especialmente o setor financeiro, e talvez o mais trágico e ameaçador, a consolidação, ampliação estrutural e fortalecimento do agro negócio que está levando o país à desindustrialização, à degradação das matas, das terras e das águas, numa

---

<sup>23</sup> Decorrente da ideia de padrão de qualidade, que já vimos em outra seção, funciona como mecanismo de produção do valor de uso e do valor de troca da educação, configurando-a como mercadoria.

palavra, ao lado do rentismo sem controle, um retrocesso ao modelo agroexportador dependente, que não só se baseia na exportação de produtos naturais como mantém a dependência tecnológica. Uma condição sustentada pelo Estado.

Ora, esse modelo contraditório de desenvolvimento, só pode ser gerador de crises cada vez mais profundas ao final de cada ciclo de acumulação, especialmente quando se aprofundam as crises internacionais nas bases da economia financeira mundial. Foi o que ocorreu entre os anos de 2007 e 2008, cujos efeitos mais destrutivos chegaram ao Brasil sob o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, interrompido por um *impeachment* em agosto de 2016, quando estava selado o fim da coalizão PT-PMDB - cenário da crise econômica, crise institucional porque se tratou de um golpe de estado, e de crise social que se expressava na queda de indicadores sociais e nas manifestações de massa que antecederam o momento do golpe de 2016. Esse movimento já era o sinal da eclosão da chamada nova direita e subsequentemente o aparecimento vertiginoso dos movimentos de extrema direita no mundo.

Foi aí que o golpe de Estado, ou golpe jurídico-parlamentar que retirou do poder a presidenta eleita democraticamente, reconfigurou a direção do executivo e do parlamento brasileiro no sentido de alinhá-los com uma nova institucionalidade sob a supremacia de partidos oportunistas e dispostos a abertura sem limites para a racionalidade do capital financeiro internacional e para o empresariado nativo, ou de outro modo, tal foi o processo de abertura para o aprofundamento das reformas neoliberais. Estas reformas foram realizadas com muita agressividade por ocasião do conjunto de condições políticas dadas pelo quadro de quebra do contrato social conciliador sustentado durante 14 anos de governos petistas. Tão logo Michel Temer recebe o poder simbólico da república (sustentado por partidos de direita e de centro direita), sob a condição de traidor da pátria, idealizada por Ulisses Guimarães, inicia o processo de aprofundamento do neoliberalismo com o ataque à estrutura de direitos trabalhistas (Lei nº 13.467/2017) sob a promessa fracassada de gerar mais empregos; a aprovação da PEC 55/2016, que congelou os gastos sociais por 20 anos, o que impediu a efetivação do Plano Nacional de Educação então vigente e liquidou as possibilidades de ampliação do orçamento discricionário deste setor. Conjugada com estas reformas (no trabalho e no orçamento), que atendem mais diretamente ao interesse do empresariado nativo e do rentismo parasita fixado no tesouro nacional, o governo Temer estabelece a reforma do Ensino Médio, impactando na organização do ensino e nos conteúdos, implantando a agenda do empresariado que vinha acumulando formulações e experiências de ajustamento da educação brasileira ao modelo gerencial de gestão escolar para dar mais efetividade à lógica de resultados, a reformulação curricular para desarticular os progressos que haviam sido gradativamente atingidos com a ideia de educação

integral e de vinculação da avaliação nacional ao ingresso das camadas populares no ensino superior, e ao mesmo tempo impor a substituição do currículo existente pelo currículo ainda mais fundado nas competências produtivas. Neste caso, a reforma do ensino aprofunda o ideal das instituições financeiras presentes na conferência de Jomtien no campo da função da escola e dos conteúdos da formação: a formação da mão-de-obra (competências em lugar de formação geral), adaptabilidade (resiliência) dos trabalhadores ao emprego existente ou inimagináveis (conformação à deterioração dos direitos e precarização do trabalho, conformação ao desemprego e à informalidade), a promoção e naturalização da cultura do empreendedorismo como atributo fundamental cultivado no ensino e aprendizagem – o ideal da “sociedade educadora” do *relatório dejours*. Faltava neste conjunto de reformas a que mais ameaça o futuro da classe trabalhadora, a reforma previdenciária que viria a ser efetivada em um novo cenário, sob o aprofundamento ainda maior das políticas neoliberais.

Se o Estado brasileiro já vivia politicamente em transe durante o governo Temer, sob o bolsonarismo o país aprofunda seu mergulho num sombrio ambiente de crise institucional e na iminência de mais um golpe de Estado, desta vez sob a tutela dos militares. Inicia-se progressivas rupturas da normatividade democrática disfarçada nos rituais do parlamento, o que selou a forma jurídico-institucional antidemocrática de imposição das políticas neoliberais. O governo neofascista de Bolsonaro adota uma política de destruição em todos os setores: desregulamenta ainda mais as relações de trabalho, a proteção ambiental, a saúde pública, toma medidas negacionistas durante a pandemia e mesmo promove o seu agravamento, interfere na Polícia Federal, agita as polícias estaduais com a ideologia golpista, e na educação desmantela a sua administração alternando ministros, todos comprometidos com a agenda empresarial. Temer e Bolsonaro ampliam os espaços de participação das organizações empresariais na estrutura do MEC, resultando na transferência do controle da educação para estas organizações e na contígua realização das reformas almejadas pelo empresariado, não só na formação da mão de obra barata, mas na sua ideologização, tal como queria o movimento Escola sem Partido, uma escola sem as disciplinas acadêmicas vinculadas à formação crítica dos estudantes, na continuidade do modelo gerencial de gestão escolar, e também na progressão mais rápida do processo de preparação da educação enquanto objeto de acumulação do capital, ao gosto do interesse privado.

Em síntese, as políticas educacionais orientadas pela Conferência de Jomtien, a reforma gerencial do Estado, realizada no final dos anos 1990, a continuidade das políticas neoliberais nos governos petistas, em que grande parte ajudaram a estruturar e a ampliar o ajuste neoliberal na educação (apesar de progressos democráticos), o aprofundamento das reformas

neoliberais do trabalho e da previdência, a reforma do ensino médio e sua reconfiguração sob a ideologia do empreendedorismo e a conversão dos conteúdos de ensino pautado nas disciplinas acadêmicas em ensino de competências, integram um complexo e orgânico processo de ajustamento da economia, da política (assim fragmentadas), do trabalho e da educação à recomposição da taxa de lucro do capitalismo em crise desde os anos de 1970.

Quando o neoliberalismo surgia no ceio de várias confrarias de empresários e intelectuais conservadores nos Estados Unidos e na Europa, no pós-guerra, não se podia imaginar naquele momento que ele só estava inaugurando sua capacidade dinâmica, seu oportunismo em cada momento histórico para ressurgir e ser implementado independente do regime político, solidificando as bases da acumulação capitalista no que converte todas as forças do Estado a se projetarem contra os progressos democráticos da classe trabalhadora, contra as instituições públicas, contra as políticas sociais. Seu caráter conservador e reacionário foi muito mais do que um conjunto de intenções, foi a forma literal da agressividade do capital contra os interesses da classe trabalhadora em todos os setores. Foi para isso que ele se instalou nos anos de 1970 na América Latina, depois de experimentado na Inglaterra e nos Estados Unidos, onde fez uma escola de neoconservadores tão radicais quanto Friedmann ou Hayek. Não há nenhum movimento liberal ou de extrema direita que não tenha inspiração e vinculação formal com o movimento da nova direita nos Estados Unidos, que tem como um dos principais influenciadores o sr. James McGill Buchanan (retirado da convivência humana em 2013). Esse apologista ultra conservador articulava, no que se denominou de “nova direita” neoliberal, os fenômenos da educação e da economia, tendo sido inspirado em intelectuais neoliberais como L. von Mises e F. A. Hayek. Conforme Freitas (2018, p. 16-17) Buchanan, dado por Nancy MacLean como o “braço político do neoliberalismo”, recupera de Milton Friedman a ideia neoliberal de “escolha da escola” pelos pais, a distribuição de bilhetes (*vouchers*), política de educação empregada ainda nos anos de 1950 para separar as crianças negras das crianças brancas nos Estados Unidos. Se Friedman, mais técnico, conforme Freitas, era, ao lado de Buchanan, devoto da restrição do controle estatal em favor do mercado, o segundo assumia mais a tarefa do enfrentamento político. Segundo MacLean (Freitas, 2018, p. 18), “a lógica da agenda de Buchanan estava baseada na proclamação de que ‘liberdade’ pessoal e social é igual a ‘capitalismo sem restrições’, sem interferência dos governos” que acabam decidindo em favor das “maiorias fracassadas” [grifo nosso]. Segundo Freitas, tais ideias haviam sido colocadas em cena contra a Revolução Russa de 1917 por L. von Mises em 1922 e 1927 e por F. Hayek em 1944. Essa história já é conhecida e foi abordada em outra seção, mas cabe destacar que os dois financiadores de James Buchanan, os irmãos Charles e David Koch, empresários do setor

petroquímico estadunidense também figuram, conforme Castells (*apud*, Freitas, 2018, p. 16), como financiadores do Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>24</sup>, um dos movimentos da nova direita brasileira que atua desestabilizando moralmente escolas públicas e professores desde 2014 e que se intitulam como movimento liberal conservador.

Se Buchanan está entre os maiores influenciadores das reformas neoliberais ultra conservadoras e dos movimentos pela privatização da educação, tendo como inspiração a promoção da segregação racial e a imposição de uma espécie de darwinismo social, no Brasil, é Lemann, junto com outras várias organizações empresariais, o sujeito mais orgânico que inspira as atuais reformas da educação no sentido de alinhá-la com os interesses do mercado. Ele encontra caminho aberto com as reformas neoliberais do Estado e da escola a partir do final dos anos de 1990. A reforma gerencial do Estado brasileiro, feita sob o discurso de que o público é ineficiente e que as empresas devem ser o modelo de inspiração para a reestruturação da administração do Estado, no nosso entendimento, foi o processo que deu a partida para o surgimento e a ampliação do poder das organizações privadas (as organizações sociais – ou ONGS) e seu projeto de alinhamento da educação com a lógica do mercado, de colocá-la em rota de colisão com o interesse público. Essa reforma inicia o processo de engastar os serviços públicos estatais, em especial, a educação, no caminho da privatização plena, o seja a inserção da educação no livre mercado, a escola como uma organização empresarial. Se ainda não há os mesmos ritos de privatização com recursos sendo alocados para escolas ou outras instituições privadas (de modo direto), como ocorre nos Estados Unidos, no Brasil, as condições foram dadas com a reforma do Estado e a criação das parcerias público-privadas. A abertura do mercado de educação está dada.

---

<sup>24</sup> Um dos seus líderes nacionais que assume cadeira de deputado federal no parlamento brasileiro, Kim Kataguiri, assume em 2022 a presidência da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, e tem como uma de suas marcas a defesa da privatização da educação superior. Não propões nada de novo, mas sua atuação aparentemente inepta parece ser programática no sentido de manter a política empresarial instalada no MEC e no Conselho Nacional de Educação.

## **5. O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: COMO AS FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS ESTÃO CONFIGURANDO A EDUCAÇÃO E A ESCOLA ENQUANTO OBJETO DE ACUMULAÇÃO DIRETA DO CAPITAL**

### **5.1 Reforma gerencial do Estado e a nova modalidade de privatização que transforma a escola em objeto de acumulação do capital.**

Partimos do pressuposto de que a transformação da escola em objeto de acumulação do capital passa pela estratégia de transferência de recursos de fundos públicos para as mãos do setor privado via Parcerias Público-Privadas (PPPs), enquanto modalidade específica de privatização dos serviços públicos e de disseminação do discurso do empreendedorismo, ao lado de uma diversidade de palavras e frases que compõe o todo da ideologia neoliberal, que lhe serve de sustentação. Nesse sentido, Santos Neto e Félix (2023, p. 214) consideram que “As parcerias estabelecidas com escolas públicas constituem uma forma de privatização em que o capital consegue penetrar em sua ossatura mantendo velada sua essencialidade”, o seu caráter privatista dissimulado. Lidando com o serviço distinto do setor propriamente econômico, as Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE) ampliam o mercado de exploração do capital. Trata-se de uma estratégia do capital em face da crise estrutural de acumulação iniciada com o esgotamento do regime *teylorista-fordista*, já referida, e que se rasteja até os dias atuais. Desde então passou-se a se disseminar a suposta importância do papel do setor privado na economia global, o que na verdade esse papel é no sentido mesmo da recomposição da taxa de lucro. Segundo Robertson e Verger (2012), ao lado dos mercados e da concorrência, do ponto de vista do mercado

o papel do setor privado em novas e antigas áreas de prestação de serviços (Ball, 2007), foram apresentados como "de interesse nacional", central para a competitividade econômica global, como um meio de superar a pobreza e a desaceleração econômica, e como base para a construção de economias baseadas no conhecimento. (Robertson e Verger, 2012, p. 1136/1137).

As Parcerias, aliás, palavra muito difundida na educação ainda com fins ideológicos, de preparação, como a ideia de amigos da escola, mesmo antes ser hoje fenômeno mais comumente praticado no interior dos sistemas de ensino tendo em vista fins privatistas, figuram como expressão do sucesso no sentido de dar maior eficiência e resultados na gestão dos recursos públicos. Julgando pelos “insuspeitáveis” jornais ou mídias conservadoras e reacionárias do país, elas são mesmo um sucesso, até mesmo no governo Lula-3. Ilustramos a forma como estas mídias projetam as Fundações na figura 3.

### Figura 3 - Recorte de matérias da mídia tradicional sobre as PPPs

---

Valor Econômico, 29/09/2023

## PPPs avançam e trazem resultados

A crescente adesão de governos de todas as esferas é reflexo da possibilidade de encontrar recursos para melhorar a infraestrutura e serviços públicos

O globo Economia, 19/04/2023

## Parceria público-privada pode ultrapassar R\$ 100 bi em investimento, diz secretário do Tesouro

Rogério confirmou que o governo vai anunciar amanhã de manhã um conjunto de medidas para "fomentar o investimento"

CNN Brasil, 11/04/2024

## Em parceria com BNDES, leilão para construir escolas em SP por meio de PPP deve ocorrer em novembro

Governo já gastou mais de R\$ 840 milhões com quase mil obras em unidades escolares paulistas entre janeiro de 2023 e março de 2024

Folha de São Paulo, 27/09/2023

## MEC faz acordo com ONG para levar internet a escolas, e Fundação Lemann defende parceria

MegaEdu é ligada ao grupo de Jorge Paulo Lemann; fundação diz que acordo não envolve transferência de recursos

Fonte: Valor Econômico, O Globo, CNN Brasil, Folha de São Paulo

Aclaro que são peças de propaganda do grande capital que atua no país, mesmo que pareçam notícia, mas também faz parte do conteúdo programático da mídia tradicional brasileira a promoção do que integra fragmentos da política neoliberal com grande poder de extração de capitais do orçamento público. Estes recortes são também uma representação da diversidade de tipos de PPPs, onde se inclui a educação, em especial a atuação de uma das principais fundações empresariais ligada a este setor da cultura nacional. Não se trata de benevolência de um liberalismo econômico moderado e eficiente (filocapitalismo), mas de investidas que juntam neoliberalismo com neoconservadorismo. Foi o que observou Ball,

conforme Robertson e Verger (2012), quando analisa as variadas formas das PPPs e o que elas têm em comum, o fato de serem uma continuação do liberalismo econômico, e se referindo à análise da diversidade de significados das parcerias nos Estados Unidos, Linder, referido pelos mesmos autores, destacou como ponto de referência ideológica a articulação do neoliberalismo com o neoconservadorismo na variedade conceitual.

As PPPs no campo da educação, a partir dos que pensaram esta intervenção neoliberal neoconservadora e oportunista no âmbito das organizações, como Unesco, OMC e bancos internacionais, têm como premissa principal a ideia de que a educação

[...] é um bem de consumo, e que o aluno é seu principal consumidor através dos pais (IFC, 2001, p. 1). Disso decorre que, para os pais (e estudantes) escolherem, o setor de educação precisa estar organizado de forma a operar com a lógica de um mercado livre, o que inclui informações sobre a natureza da educação oferecida pelos vários fornecedores, incluindo sua qualidade; a vigência de incentivos que induzam ao desempenho esperado; a garantia de mecanismos de regulação que protejam os interesses dos investidores privados e assegurem uma concorrência leal entre os fornecedores, e um sistema de avaliação capaz de fornecer retorno para o sistema de informação, criando um círculo virtuoso. (Robertson e Verger, 2012, p. 1143).

Para situar o substrato em que surgem as novas oportunidades de livre mercado, observamos que o subsequente enfrentamento da crise aludida, de que esse avanço do setor privado sobre a prestação de serviços estatais, como a educação, é parte integrante, foi se dando por meio da reestruturação produtiva de tipo flexível (*toyotismo*) e da financeirização da economia, tendo ainda a ciência e a tecnologia como novas formas de produção do valor. Segundo Harvey (2011), “as corporações viram-se com muita capacidade excedente inutilizável (principalmente fábricas e equipamentos ociosos) em condição de intensificação da competição”, obrigando-as “a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho [...]. A mudança tecnológica, a automação, a *busca de novas linhas de produto e nichos de mercado* [...]” (Harvey, 2011, p. 137), como mecanismo de combate à deflação [grifo nosso]. Neste especial caso da deflação, a queda dos preços acarreta a diminuição da taxa de lucro, sendo o capital direcionado a fazer os arranjos que constituíram o novo regime de acumulação, incluindo essa estratégia de buscar novas linhas de produtos e nichos de mercado. A educação aparece mais recentemente como a mais nova linha de investimentos do capital em escala global, um novo nicho de mercado com potencial de movimentar quase uma centena de bilhões, segundo a Organização Mundial do Comércio em 2000, com projeção para 2005 (ver na página 125). Esse cenário é que impulsiona o processo de reformas da educação para converter a escola em objeto direto de valorização.

No largo desta situação estava a crise de legitimidade do Estado, seguida de um processo em curso de crescimento do poder das corporações que constituem o mercado,

acarretando neste caso, no enfraquecimento do poder regulador dos Estados nacionais. O conjunto de mutações no mundo da produção e do trabalho constituía uma totalidade social dentro do fenômeno da mundialização do capital, que é para Chesnais (1996, p. 34), “o resultado de dois movimentos conjuntos”, que ele caracteriza como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital conhecido pelo capitalismo desde 1914, e as políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, implantadas desde o início da década de 1980 a partir dos governos Thatcher, na Inglaterra, e de Reagan, nos Estados Unidos, configurando as políticas neoliberais que exigiam para a sua implementação uma reforma administrativa do Estado, em regimes democráticos, ou em regimes ditatoriais. A intenção destas políticas é enfraquecer as barreiras regulatórias estatais e abrir caminhos para ampliar os meios de acumulação, criando um quadro geral mais favorável ao interesse privado. Para o interesse de recomposição da exploração do capital, o neoliberalismo, que retorna com toda força depois de ter caído no desprezo durante a fase do Estado de bem-estar social em que ainda era apenas pressuposto teórico instrumental, encontrava o seu momento de realizar o choque do ajuste estrutural da economia, o enfraquecimento do movimento operário e realizar a reforma do aparelho estatal no sentido de derrubar as barreiras de controle da chamada burocracia estatal e estabelecer a liberdade do mercado.

O suposto das reformas institucionais, recobradas pelo capital, era o de que era preciso desburocratizar e garantir a eficiência da gestão pública, tendo como referencial o modelo empresarial de administração e como inspiração o sistema do mercado (desregulamentação, diversificação, concorrência). Então, os diferentes países do centro e da periferia do capitalismo iniciaram um conjunto de reformas de natureza econômica e institucional, no primeiro caso para ajustar a economia nos princípios da desregulamentação do mercado, enfraquecimento do poder sindical e privatização de setores estratégicos da produção e dos serviços, seguido da reforma gerencial do Estado – o que nos interessa aqui, por que esta reforma cria diretamente a forma particular de privatização de serviços financiados por esta superestrutura. Conforme Leys (*apud*, Robertson e Verger, 2012, 1136), “As instituições do Estado foram reestruturadas com três objetivos principais: fazer com que o Estado servisse aos interesses dos negócios; remodelar suas operações internas sob a linha dos negócios e reduzir a exposição do governo à pressão política do eleitorado”. O Estado, que não é outra coisa senão o poder político do capital sobre a sociedade, foi reformado para melhor se ajustar aos interesses do mercado de alargar o seu campo de exploração, gerenciar o favorecimento do fluxo de capitais para a iniciativa privada, o que exigiu a deterioração das políticas públicas como

mecanismo de pressão ideológica contra o a gestão pública, em favor do seu outro a privatização. O Estado se transforma praticamente numa grande entidade privada que tenta ignorar os interesses públicos.

No Brasil<sup>25</sup>, a reforma gerencial do Estado foi realizada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo como documento básico o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, dirigida pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, que assumiu o cargo em dezembro de 1994. No seu livro *Reforma do Estado para a cidadania*, publicado em 1998, com a reforma em curso, Bresser Pereira analisa a dimensão histórica da reforma gerencial, apresenta o marco teórico da reforma e desenvolve um modelo institucional para delimitar a área de atuação do Estado e as *instituições* para realizar suas tarefas, levando em consideração dois critérios por ele definido: o democrático e o da eficiência. Na prática, como o país se encontrava em gozo do processo de redemocratização, Bresser Pereira mantém o princípio democrático do Estado e procura superar o modelo burocrático das reformas realizadas desde a década de 1930 até a ditadura militar instalada em 1964. Claro que esse modelo burocrático, em sentido estrutural, para os neoliberais quer dizer gestão estatal que limita os impulsos gananciosos do mercado. Havia já uma forte pressão sobre a estrutura reguladora do Estado, para os neoliberais barreiras burocráticas que impediam a operacionalização e a eficiência do aparelho estatal, que conflitava com o interesse do livre mercado e que logo penderia em favor do ajuste neoliberal.

Bresser Pereira procura caracterizar a sua reforma administrativa do Estado: “A reforma é gerencial porque busca inspiração da administração de empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas”. Mas, segundo ele, ela é ainda “democrática porque pressupõe a existência de um regime democrático”, tendo como essenciais os mecanismos de controle democrático e delegação de responsabilidades na gestão pública para este fim. Ela é política e ideologicamente definida como “social-democrática”, pelo suposto de que pretende “garantir os direitos sociais e lhe fornece os instrumentos gerenciais para fazê-lo” de forma mais democrática e mais eficiente do que seria no setor privado; e social-liberal porque acredita no mercado como ótimo, embora imperfeito, alocador de recursos, pelas seguintes razões: “porque utiliza a estratégia de

---

<sup>25</sup> Esta reforma se assenta num “pacto” desenvolvimentista conservador, estabelecido desde os anos 1950 que pressupõe como cláusula inquebrável, qual seja a manutenção da estrutura fundiária, para em seguida estabelecer o acerto de que deverá se manter reservas para os capitais nacionais no seu interesse crucial (como órbitas ou centros de valorização) e “uma regulação quanto à repartição horizontal da massa de lucros segundo a qual a rentabilidade das órbitas sob o controle do capital nacional não seria nunca inferior à da órbita industrial (sob controle estrangeiro naquele momento). (Lessa e Dain, 1982, *apud* Fiori, 1994, p. 128).

competição administrada em quase-mercados para controlar as atividades financiadas pelo Estado, por intermédio de entidades descentralizadas: as *organizações públicas não-estatais*” (Bresser Pereira, 1998, p. 17/18). [Grifo nosso]. Por fim, o caráter social-liberal da reforma gerencial configura-se como tal

porque, embora reafirmando o dever do Estado de proteger os mais fracos – as crianças pobres, as mães solteiras, os velhos -, não é paternalista, não subestimando a capacidade de cada indivíduo de defender seus próprios direitos de cidadania, nem sua capacidade de trabalhar, desde que se lhe ofereçam os devidos incentivos e oportunidades. (Bresser Pereira, 1998, p. 18).

Logo após essa caracterização<sup>26</sup>, Bresser Pereira tenta, num fraseado, separar a reforma administrativa gerencial do Estado do conteúdo neoliberal das reformas em curso iniciadas por ele mesmo em 1995. O que é mais que isso, Bresser Pereira tenta afastar semanticamente o sentido neoconservador da sua reforma. Ele diz:

[...] em um primeiro momento houve quem confundisse as novas ideias com uma visão neoconservadora da reforma do Estado. O fato de as reformas terem ocorrido principalmente no Reino Unido, durante o governo Thatcher, levava a essa confusão [...]. Aos poucos, entretanto, foi ficando claro que a pecha de neoliberal ou neoconservadora não se aplicava à reforma brasileira [...]. (Bresser Pereira, 1998, p. 19).

Ele insiste, mais uma vez, e arremata ao atestar que sua Reforma Gerencial em curso “[...] Por isso, está muito longe de ser neoliberal” (Bresser Pereira, 1998, p. 19).

Ora, Bresser Pereira, apesar querer projetar uma aparente boa intenção, ao definir o arcabouço categorial de sua reforma administrativa gerencial, está, na verdade, caracterizando um sistema conceitual nitidamente neoliberal, ou neoconservador, no sentido de que sua concepção gerencial do Estado não pode alterar em nada a ordem social vigente, muito menos garantir mecanismos efetivamente democráticos de controle da gestão pública, ou de controle do mercado, e muito menos ainda, não pode assegurar os direitos sociais, quando, na verdade cria mecanismos de flexibilização destes direitos. Um balanço simples do governo FHC, nos seus dois mandatos (de 1994 a 2002), revelam a realização plena de um Estado mínimo neoliberal, o enfraquecimento do seu poder regulador, a diminuição do financiamento público, a transferência de responsabilidades, a descentralização e falta de controle sobre os capitais gerados no país, sem falar no programa de privatizações que fragilizou a soberania nacional,

---

<sup>26</sup> Um parêntese aqui. O que ele quer dizer em “não subestimando a capacidade de cada indivíduo de defender sua capacidade de trabalhar” logo após citar crianças e velhos (sic)? Justificar a admissão de crianças no mundo do trabalho e a imposição de barreiras à aposentadoria? Os setores conservadores e reacionários do país se inflamam quando uma parte da sociedade se opõe ao trabalho infantil ou protestam contra reformas na área de seguridade social e do trabalho que posam favorecer os ditos cidadãos.

resultando no desemprego estrutural e na ampliação da desigualdade social. Tudo isso, ao mesmo tempo em que a reforma ia se estabelecendo.

Mas se se quer uma argumentação no plano reflexivo bibliográfico, podemos citar algumas passagens de textos mais recentes que mostram que a reforma de Bresser Pereira era neoliberal e mantinha precedentes dessa reforma iniciada ainda nos anos de 1980: “A proposta hegemônica de reforma administrativa, no contexto dos anos de 1980 e 1990, como uma das dimensões da reforma do Estado, estava diretamente vinculada ao projeto neoliberal” (Souza Filho, 2009, p. 2). Ainda conforme este autor, se amparando em Montaño

o “projeto/processo neoliberal”, como estratégia hegemônica de reestruturação do capital, desdobra-se em três dimensões articuladas: ofensiva ao trabalho, reestruturação produtiva e a reforma do Estado. A reforma do Estado, então, “está articulada com o projeto de liberar, desimpedir e desregular a acumulação de capital, retirando a legitimação sistêmica e o controle social da ‘lógica democrática’ e passando para a lógica da concorrência do mercado. (SOUZA FILHO, 2009, p. 2).

Desse modo, de acordo com Souza Filho (2002, p. 2), considerando a análise de Montaño e Paula, “tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista político, não há dúvidas sobre a relação entre a concepção neoliberal e a proposta hegemônica de mudanças da administração pública” no todo da reforma administrativa gerencial. Paula (*apud* Souza Filho, 2002, p. 3) observa que, “Nesses termos” a proposta de reforma administrativa de cunho neoliberal se apresenta como uma contra-reforma, pois possui como finalidade uma ordem centrada no mercado e na crítica às estruturas e políticas de universalização de direitos”, não podendo “estar voltada para a universalização e aprofundamento de direitos”. Em vez disso, “a proposta hegemônica de mudanças da administração pública aponta para a valorização do mercado como regulador societal e de redução do Estado para área social” (*id.*)

Concordando com essa tese que vincula a reforma administrativa gerencial ao neoliberalismo, ao contrário da intenção de Bresser Pereira, que estranhamente dizia estar tentando afastar a crítica neoliberal à ineficiência do estado burocrático social, tentando com a reforma administrativa gerencial recuperar a eficiência do Estado, esta reforma procura modernizar a administração do estatal, mas ao mesmo tempo criando mecanismos institucionais de transferência do poder regulador estatal para agências autônomas em atividades exclusivas do Estado e organizações sociais (setor público não-estatal, organizações sem fins lucrativos, forma de propriedade pública não-estatal, como é o caso das fundações empresariais). Entre as críticas mais certeiras da reforma gerencial que configurou a nova administração pública dos anos de 1980 e de 1990, “cujas raízes”, segundo Capobianco (et al. 2013, p. 70) “se encontram na economia de mercado, nas teorias de custos e benefícios e na teoria da escolha pública”, e

que ainda depende de aparato legal e de medidas de convencimento da sociedade, são sintetizadas por esse autor se referindo a outros analistas. Por um lado, ele destaca que “o principal problema do modelo da nova gestão pública é observado na usurpação” promovida pela “esfera privada, uma vez que é o mercado e não a comunidade politicamente articulada a principal referência para a administração pública” (Capobianco *et al.*, 2013, p. 70). Por outro, o autor apresenta as seguintes limitações da nova administração gerencial, se referindo agora a Paes de Paula:

constituição de uma nova elite burocrática, centralização do poder nas instâncias executivas, inadequação da aplicação das técnicas e práticas advindas do setor privado no setor público, dificuldade em lidar com a complexidade dos sistemas administrativos e a dimensão sociopolítica da gestão, incompatibilidade entre a lógica gerencialista e o interesse público. (*id.*)

Ao lado destes limites, Souza Filho observa que a reforma gerencial nem supera nem suprime a burocracia, como prometido por Bresser Pereira (1998), mas ao contrário, a análise do modelo supostamente pós-burocrático implementado nos anos de 1990, “indica a manutenção da burocracia através de um processo que combina ‘burocracia monocrática’ weberiana, “para os centros de decisão, com ‘flexibilização burocrática’, via descentralização, para a periferia da ordem administrativa, possibilitando a incorporação de traços patrimonialistas na gestão pública” (Souza Filho, 2009, p. 1). Segundo este autor, Bresser Pereira ainda comete o equívoco de análise ao confundir burocracia com gerencialismo.

Em resumo, os pontos centrais da crítica da reforma administrativa gerencial dos anos de 1990 são aqui listados: 1) a principal referência para a administração pública é o mercado e não a comunidade politicamente articulada; 2) inadequação da aplicação das técnicas e práticas advindas do setor privado no setor público; 3) incompatibilidade entre a lógica gerencialista e o interesse público; 4) combinação entre burocracia nos centros de decisão e descentralização na periferia da ordem administrativa. Mas destacamos como quinto elemento de crítica o ato que é deletério para o interesse público em favor do mercado nos termos sugeridos por Bresser Pereira, qual seja: a criação de organizações sociais para atuar na administração de serviços públicos de natureza estatal (instituições do setor de quase mercados), como é o caso do serviço de educação.

Apesar de ter sido iniciado praticamente a partir da reforma implementada por FHC, foi no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva que esse expediente ganhou a institucionalidade sólida, com a formalização das Parcerias Público-Privadas PPPs, Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Na prática, as parcerias público-

privadas podem assumir responsabilidades estatais financiando recursos em obras e serviços dos quais podem cobrar tarifas ao usuário, sendo o caso da PPP enquanto contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada; ou contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens, sendo o caso da PPP na modalidade administrativa. Por estas vias, as organizações ou fundações empresariais, passam a atuar captando recursos de fundos públicos, embora participando com contrapartidas financeiras, e canalizando estes recursos para serviços que deveriam ser realizados diretamente por órgãos da administração pública estatal, como a formação de professores e gestores da educação que pressupõe o investimento nas universidades públicas; fornecimento de recursos de mediação pedagógica; criação de uma empresa pública de livros didáticos, e realização de reformas das escolas.

Assim as PPPs, obra da Reforma Gerencial aplicada de modo mais sistemático a partir do anos de 1990 (FHC-1 e 2) e continuada durante os Governos petistas, foram se consolidando, dando origem a uma rede de entidades ligadas ao empresariado, sendo fortalecidas com discursos que lhes dão legitimidade ao se colocarem como entidades que defendem a “educação pública como direito”, a “qualidade da educação pública”, a “equidade social”, “equidade racial”, “superação do analfabetismo”, “eficiência da gestão pública”, claro, pautada na gestão de pessoas - tudo suposto em função de um país mais justo.

## **5.2 As Parcerias Público-Privadas (PPPs) como meio de privatização da educação pública que converte as escolas em objeto de valorização do capital**

A privatização de setores estratégicos da economia no Brasil, os setores diretamente ligados à produção do capital, só podia ser realizada por meio de uma política estrutural de desregulamentação do mercado e de redução dramática das funções de regulação do Estado sobre o mundo dos negócios. Ao nosso ver, essa "destruição criativa" promovida pela ideologia do empreendedorismo, em que o empreendedor desloca recursos do setor público para o setor privado, mediante PPPs, não só desobriga o Estado das suas funções sociais, mas corresponde à uma transferência de controle do setor público para o mercado. Robertson e Verger (2012) situam o surgimento das parcerias público-privadas nos anos 1990, o que não é para nós, novidade, como “um promissor mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las [...], as parcerias permitiram

enquadramentos múltiplos e a realização de múltiplos interesses e múltiplos objetivos” (Robertson e Verger, 2012, p. 1138). Antes de tudo, no entanto, pensamos que as parcerias são também um ato de oportunismo do Estado antikeynesiano que não só atacava as políticas de regulação do mercado como também cumprem a função de contribuir com a recomposição da taxa de lucro do capital, extraindo grandes volumes de dinheiro público dos serviços administrados pelo Estado. Assumindo este imperativo neoliberal, as parcerias são uma forma relativamente nova de ajustar a função econômica do Estado, tendo como mecanismo legal um contrato de transferência de serviços públicos estatais para organizações privadas, do que passam a administrar esses recursos sem regulação ou fiscalização significativos, o que entra em conflito com a formal intenção de Bresser Pereira no seu discurso de buscar com as parcerias a eficiência do Estado, ou melhor, confirmam a natureza deletéria das PPPs na gestão dos serviços estatais. É uma forma “aberta” de abocanhamento de verbas públicas que hoje o parlamento brasileiro realiza, em paralelo, de modo corruptamente eficaz por meio do orçamento secreto.

Uma vez posta ao interesse da acumulação, as entidades que antes eram benfezejas sem fins lucrativos, agora mais conhecidas abertamente como entidades de natureza privada, a agirem no campo da educação, passam a atuar no jogo do mercado, tendo que, sem constrangimento, ser submetidas ao regime de concorrência, de busca pela elevação da taxa de lucro das corporações que representam, o que só pode ser viabilizado quando livres das barreiras impostas pelas instituições reguladoras do Estado. A privatização por via das PPPs é a transferência de capitais do setor público para o setor privado e esse deslocamento de capital para um setor mais rentável, requerido por Say e Schumpeter, ao mesmo tempo é transferência do controle estatal para o controle do mercado. Assim, a conversão da escola em objeto de acumulação do capital requer necessariamente o fim das barreiras reguladoras sobre a organização, as finalidades, os conteúdos e métodos, amalgamados historicamente nas estruturas do Estado. Assim, no lugar do controle estatal, embora com os limites de classe no interior do Estado, em seu lugar, se impõe o controle do mercado sobre a educação e a escola. Sem isso não é possível a transmutação da escola em objeto de acumulação do capital. A desregulamentação da forma escolar contemporânea, tal como ocorre nos setores tradicionalmente econômicos transferidos para o controle do mercado, é uma condição *sine qua non* para converter a escola em objeto de valorização do capital. Isso porque o regime de acumulação capitalista exige desregulamentação, desobrigação social, desinstitucionalização.

É importante observar, no entanto, que o Estado não deixa de ser instância mediadora fundamental da relação capital e trabalho neste processo de transferência de

controle. Ele mantém, para o interesse desse metabolismo, a mediação necessária para estabelecer e legitimar as regras da desregulamentação, a garantia do interesse privado sobre o interesse público, além de cumprir funções diretamente econômicas e de contenção de conflitos via violência legítima.

[...] para esta rede de empreendedores de políticas [bancos, organizações multilaterais e intelectuais orgânicos deste campo], o papel do Estado na gestão da educação é importante para minimizar as falhas de mercado e para responder às preocupações de equidade. PPPEs são, portanto, o guarda-chuva perfeito, pois enquanto o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento”. (Robertson e Verger, 2012, p. 1143).

Entendemos que a transferência do controle estatal da escola para o controle do mercado em função da valorização do capital conjuga a contradição entre desregulamentação e controle, desinstitucionalização e tradição institucional (valor institucional simbólico). Isso porque não é possível eliminar uma instituição histórica e essencial para a socialização ou conformação das novas gerações às necessidades de reprodução da sociedade, isto é, não é possível acabar com a escola. Não sendo possível eliminá-la<sup>27</sup>, o capital, por meio de transferência de recursos públicos e de parcerias com o privado, procura desfigura-la, destruir o seu caráter de instituição socializadora de conhecimentos, saberes instrumentais e habilidades para o mundo produtivo e participação política, fazendo-a abandonar o seu caráter moderno de emancipação burguesa pelo conhecimento em face da ignorância e do fanatismo, congelando o ideal emancipador utópico socialista de que procurou sempre manter distância, fazendo da repetição cínica do desiderato de equalização social, de ascensão pelo saber intelectual ou instrumental, um fraseado sem efeito real, mas continuamente atualizado e propagado. Em lugar desse projeto emancipatório liberal, se impõe o novo desiderato da escola “pós-moderna” neoliberal: responsabilidade social, empreendedorismo, inovação, resultados e lucro. Tal é mais que uma versão atualizada da teoria do capital humano que fez da escola uma máquina de preparação da mão de obra nos fundamentos da tríade taylorista-fordista: racionalidade, eficiência e produtividade. É mais que um neotecnicismo. É o processo de transformação da escola em mercadoria.

---

<sup>27</sup> Há, no entanto, uma tendência de destruição da escola como instituição mediadora da aprendizagem social, uma reforma da escola como liquidação, como observa Laval se referindo a esta tese de Gilles Deleuze. De acordo com Laval (2019, p. 22), “A análise das recentes mutações escolares fornece [...] argumentos sólidos à tese da desescolarização, cuja tendência é para uma pedagogização generalizada das relações sociais”. Para ele, “Com a universalização da inter-relação mercantil dos indivíduos, parece ter chegado a hora da ruína das formas institucionais que acompanharam a construção dos espaços públicos e dos Estados-nação” (*ibid*).

À escola como espaço de reprodução instrumental, cultural e ideológica, os homens de negócio adicionam a função de valorização do capital, dando-lhe com isso uma segunda natureza, sendo a ela aplicada não somente as leis do fenômeno reprodutivo geral indireto, mas a própria fórmula da acumulação do capital  $D - M - D'$ . O empreendedor *say-schumpeteriano* consegue a transferência de fundos públicos de investimento específico, usa-o como capital (D), financia com este as fusões e aquisições no mercado de educação, financia a indústria de livros, de formação de gestores e professores, de pacotes tecnológicos e “sistemas/métodos de ensino”, etc., (M), e em seguida finaliza a circulação com o retorno do capital sob a forma de taxa ampliada de lucro ( $D'$ ). Essa é a forma da escola-mercadoria, da escola como objeto de valorização do capital que se integra à sanha capitalista de perseguir a elevação geral da taxa de lucros sob a crise estrutural do capital. Isso coloca definitivamente uma nova função social para a escola e exige da crítica da democratização da escola pública a inclusão de um eixo que liga a função de reprodução ideológica da escola à função de reprodução direta do capital.

Michael Apple vê do seguinte modo o complexo desafio de converter uma instituição em objeto a serviço do mercado, embora ainda sob o controle estatal, o que vale para o caso da escola:

Não se trata de um processo simples, este de transformar a parte de nossas vidas e instituições que não foram totalmente integradas às relações de mercado, a fim de que passem a fazer parte de um mercado. Para tanto, no mínimo quatro elementos significativos precisam ser trabalhados:

1. Os serviços e bens a serem focados devem ser reconfigurados para que possam, efetivamente, ser *comprados e vendidos*.
2. As *pessoas* que recebem estes serviços precisam ser convencidas a *desejar comprá-los*.
3. As condições de trabalho e o panorama dos empregados que trabalham nesse setor devem ser transformados, por um lado, de um modelo baseado em entendimentos coletivos e fornecimento de serviços ao “público”, e, por outro, trabalhados a fim de produzir lucro para os proprietários e investidores, ficando assim sujeitos à disciplina do mercado.
4. Quando o negócio se desloca para os que anteriormente eram campos não-mercado [como a educação], seus riscos devem ser segurados, ao máximo, pelo governo (Apple, 2005, p. 32/33). [Grifo nosso].

Ora, no Brasil, as Fundações podem captar recursos do fundo de investimentos do BNDES a fundo perdido ou ter outras vantagens básicas, por exemplo, sob a forma de dedução de imposto de renda e com isso abocanhando dezenas de milhões de reais a cada saque (sem contar as transferências bilionárias para os bancos de empresários que estão atuando no campo da educação), a ser empregado em serviços paralelos de educação.

### **5.3 O empreendedorismo para as massas nas escolas e como artifício ideológico que orienta a transformação das escolas em objeto de valorização do capital.**

À primeira vista, o empreendedorismo é uma panaceia para os males do desemprego, a ser assimilado pela grande massa de pessoas desempregadas ou precarizadas nas relações de trabalho, sob a ilusão de que fazem parte do mundo de possibilidades de ascensão pelo mérito pessoal, pela capacidade de iniciativa e inovação no mundo dos negócios. A ideologia do empreendedorismo é muito difundida entre os diferentes segmentos da classe trabalhadora, especialmente a parte desempregada, potencialmente destinada a ser expulsa do emprego formal. Sem qualquer efeito concreto na vida material do indivíduo, o fato é que as iniciativas do empreendedor desempregado levam uma massa de pessoas a deixarem de pressionar o mercado de trabalho. Depois de ser vulgarizada, porque o termo se aplica mesmo ao capitalista com poder de influir nas decisões que favoreçam o movimento do capital na direção do maior rendimento e mesmo a transferência de fundos públicos para o setor privado, massificando-se até povoar a subjetividade das massas, essa ideologia liberal assume legitimidade quando é disseminada por grandes mídias, usada como componente conceitual e habilidade que compõe a empregabilidade nos espaços de capacitação de subempresários no interior de organizações do terceiro setor, e sendo matéria escolar desde o ensino fundamental das escolas públicas e privadas.

Mesmo na escola, propaga-se o termo com o significado comum de que se trata de uma capacidade criativa que evoca o mérito individual distinto e especial capaz de arrancar o indivíduo do estado de pobreza ou de potencial “trabalhador” mirando o *status* de empresário, chegando ele mesmo a ser artificialmente convertido em empresa, o homem-coisa fora do trabalho formal, o que não passa de autoexploração de si mesmo sem o aparato completo da seguridade social e das leis trabalhistas. Eis o sujeito-objeto banido do emprego e agora posto sob a atitude voluntária de explorar a si mesmo. Uma parte das pessoas neste estado servindo, na verdade, à empresas de aplicativos que comandam virtualmente o arregimentamento e a exploração desta força de trabalho sob a forma de mais-valia absoluta, outra parte se põdo a ser vendedor de doces, roupas, quinquilharias eletrônicas importadas, etc. pelas praças e calçadas por onde circulam as migalhas da renda do trabalho e da assistência social. Um bicho kafkiano que ainda não tem consciência da coisa na qual se transformou. Não tem nada mais decepcionante à um professor consciente acerca das contradições do mundo do trabalho do que presenciar a disseminação dessa ideologia empresarial que quer a exploração consentida do trabalhador, o ato da autoexploração.

A disseminação da ideologia empreendedora promove uma das transformações destrutivas mais dramáticas do potencial intelectual das crianças e jovens das escolas públicas de um país. Ela é ainda mais dramática porque é um fenômeno que foge ao controle da escola e de qualquer professor ou professora. Não só é algo que ocorre sem o controle da gestão escolar e dos seus atores treinados por centros e fundações empresariais que atuam nas margens da escola, espreitando-a, envolvendo-a, sufocando-a até lhe retirar sua essência como instituição social moderna do setor não-econômico entrelaçada com a socialização do conhecimento. Além de perder o controle sobre os seus processos no sentido que se trata de um controle externo em que os agentes são apenas executores das orientações do empresariado sob o disfarce de medidas educacionais eficazes na produção de resultados, estes agentes (gestores e professores) não possuem gerência sobre os conteúdos escolares, ou melhor, passam a gerenciar conteúdos pensados pelo empresariado via reformas curriculares, e são levados a perder o seu próprio conteúdo adquirido durante a sua formação inicial, que Tardif (2014) chama de saberes da formação profissional articulados com as ciências da educação e as ideologias pedagógicas; saberes disciplinares (das diferentes áreas do conhecimento); saberes didático-curriculares (os programas escolares). Ora, mesmo a formação inicial de professores, e do mesmo modo a formação de gestores das escolas e das secretarias de educação, agora sob a influência das fundações privadas passam a ser transversalizadas por categorias ideológicas do empresariado. Na educação, o empreendedorismo aparece como um desvio do ensino de conhecimentos da cultura geral para competências, do senso de solidariedade e construção coletiva da aprendizagem para a absorção da iniciativa e do trabalho em equipe, cujo objeto não é o conhecimento e o desenvolvimento da cognição em torno dele e do mundo, mas as competências. O objetivo não é aprender o conhecimento sistematizado da cultura geral ou das ciências, mas o mínimo de competências restritas requeridas pelo setor produtivo e de serviços, e até uma abstração maior, o suposto jomtieniano de preparação para profissões inexistentes. Muitos estudantes recém ingressos em cursos de licenciatura, quando refletindo sobre a experiência escolar, não só em escolas profissionalizantes como em escolas convencionais propedêuticas, manifestam o passado enfadonho de consumir horas tendo que assimilar forçosamente conteúdos ou habilidades inúteis na sua formação cultural e intelectual: como elaborar currículo e ter uma boa colocação no mercado, como iniciar um negócio na teoria e na prática, projeto de vida orientado para os negócios ou para o trabalho, mundo do trabalho (tipo ‘o que rola por aí’) e principalmente uma visão simplória e funcional do tema empreendedorismo. É depauperante ter que se deslocar para a escola quando ela se transformou em uma espécie de agência de preparação para um emprego, coisa que fazem o setor de

treinamento de uma empresa, ou pequenas escolas vocacionais privadas. Há um discurso escolar de inversão da realidade em que é inútil o que é cultural e intelectualmente válido, passando como útil o que conta na empregabilidade e na capacidade empreendedora, uma invocação quase sobrenatural da visão de mundo meritocrática empresarial, para os pobres. Esse cenário só não é um absoluto porque uma parte da escola tem que dedicar o seu tempo na preparação para exames (o que já é ruim), um dos quais pode levar o estudante para a Universidade (finalidade que parece habilitar e legitimar a cultura de exames).

Empreendedorismo, no entanto, para o pensamento liberal elaborado e para a categoria capital, é mesmo o termo que na sua origem significa o capitalista que move o processo de “destruição criadora” que movimenta a máquina capitalista no sentido de deslocar e transferir recursos de setores menos rentáveis, por exemplo do industrial, para setores mais rentáveis (acumulação financeira), ou transferir recursos públicos para a esfera privada, destruindo setores públicos, criando novas formas de mercadorias para elevar a taxa de lucro e ampliar a concentração do capital, o que só pode ser feito mediante forte pressão sobre os parlamentos. A noção do burguês como um indivíduo empreendedor de Jean Baptiste Say e de Schumpeter é a chave para compreender o espírito das PPPs na educação (PPPE) e a subsequente transformação da escola em objeto de valorização do capital. Segundo Santos Neto e Félix (2023, p. 214), para Say, “o termo [empreendedorismo] aplica-se à personalidade capaz de deslocar e transferir recursos econômicos de um setor com baixa produtividade para outro dotado de elevada produtividade”. Schumpeter (*apud* Santos Neto e Félix, 2023, p. 214) considera o empreendedor como o agente do processo de destruição criativa “que aciona e mantém em marcha o motor capitalista, criando novos produtos, novos mercados e sobrepondo-se aos antigos métodos menos eficientes e mais caros” – o empreendedorismo como inovação que pode impulsionar o lucro entendido como acima da média no mercado, que não tem nada a ver com gente da classe trabalhadora colocada como empreendedora. O empreendedorismo aparece aqui como ideologia mais elaborada que orienta o capitalista ao encontro de novos meios de se apropriar da mais-valia relativa concentrada no orçamento público e destinada aos setores direta ou indiretamente econômicos, sendo este último o caso da educação. A atuação da Fundação Lemann por exemplo, é orientada por esta ideologia elaborada. O fundador desta organização atua como agente com profunda habilidade para interferir na esfera parlamentar e nos órgãos executivos do Estado com o fim, efetivado sistematicamente, de preparar o mercado de educação e de captar recursos do fundo público traficando-os para o setor privado. Revelado a ocupação de um empresário da inovação empreendedora. Segundo o portal *Infomoney* (Zogbi, 2018), o BNDES teria disponibilizado, em 2018 “R\$ 20 milhões não reembolsáveis do

Fundo Social com objetivo de levar, até 2024, *internet* de alta velocidade e assegurar a inserção tecnológica como ferramenta pedagógica a todas as escolas públicas”, permitindo a captação de recursos adicionais de entidades privadas e organizações da sociedade civil, com o anunciado envolvimento da Fundação Lemann “com o aporte de R\$ 4 milhões em 2018 e mais R\$ 6 milhões em 2019” (*ibid*). Veja, grosso modo, como o empreendedor consegue transformar 4 milhões em 16 milhões às custas do tesouro nacional. No ano seguinte, em ação conjunta com o Ministério da Educação, o banco liberou mais R\$ 22 milhões, também em recursos não reembolsáveis da “iniciativa BNDES educação conectada” (Bndes, 2019). Todo esse montante de recursos, dispensado em dois anos para entidades privadas, poderia ter sido alocado diretamente na melhoria da qualidade social da educação pública, passando, claro, pelos mesmos mecanismos de controle que tem o FUNDEB, por exemplo. O resultado é a criação do mercado de educação e a criação e fortalecimento de conglomerados do setor de educação privada. Aí está, desprovida de qualquer constrangimento, a tal da destruição criativa, a inovação, a capacidade empreendedora.

Pode-se pensar que a administração de recursos da educação em uma cidade qualquer do país, obedece a um limite que exclui entidades que não sejam a Fundação Lemann e suas filiais, ou o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, etc. Pois é um engano e, embora não sabendo se é algo generalizado, esse “ponto fora da curva” ocorre num município apadrinhado pelo Centro Lemann, bem próximo à Sobral, separado por apenas uma cidade os limites de ambas. O caso é que a secretaria de educação da cidadezinha, entre a serra e o sertão, mirando a praia, contratou uma organização social - de natureza jurídica privada que, tendo pouco mais de um ano de inauguração, realizou como maior feito um evento social em um *shopping* de Fortaleza, e não vale a pena olhar seu sítio eletrônico porque não tem nada a informar – para realizar ações e serviços de apoio escolar, por um contrato assombroso de R\$ 18.593.247,96. Então, não são somente as grandes fundações que desenvolveram a capacidade empreendedora com os recursos públicos, e isso deve estar espalhado por todo o país. É tão fácil copiar quanto ter inveja com o sucesso do Lemann. E vejam que 18 milhões de reais para uma entidade com um ano de existência e de “atuação” muito localizada, não é pouco em frente daqueles 20 milhões liberados pelo BNDES para entidades privadas que têm atuação nacional. Isso só é possível por conta dos dispositivos legais que instituíram as Parcerias Público-Privadas que realizam essa forma indireta de privatização.

No nosso entendimento, a mutação da educação e da escola para a forma mercadoria é o processo próprio do termo empreendedorismo pressuposto por Baptiste Say e depois por Schumpeter. Como processo estritamente econômico e nova forma de privatização, é

transferência de recursos públicos da educação para o setor privado, tal como visto acima, é desfiguração do papel social do Estado e da escola pública, em que o Estado se desresponsabiliza e transfere poder e recursos (via terceirização e PPPE) para o setor privado ao passo que a escola é desfigurada como instituição pública e transformada em mercadoria. Daí que a escola pública não precisa desaparecer ou ser transformada em uma empresa mesmo, mas, perdendo seu caráter de instituição pública na medida que assume o modelo de administração gerencial empresarial, altera sua função, deixando de se concentrar na socialização do saber sistematizado da cultura geral, tendo a finalidade de consumir (“comprar” e gastar) pacotes tecnológicos e outros produtos como cursos de formação de professores e de gestores com conteúdo extraído do universo organizacional empresarial, ser objeto de fundações privadas, deixando de captar diretamente grandes vultos de recursos públicos. Como entidade do empreendedorismo, e isso é assombroso e paradigmático, estas fundações privadas estão, no Brasil, se credenciando para em um futuro próximo receber do Estado a administração direta dos recursos públicos destinados à escola, da gestão escolar e dos processos pedagógicos, como já ocorre no setor da saúde pública mediante terceirização da gestão financeira, e, no caso da educação, nos Estados Unidos (Ravitch, 2011, Apple, 2005; Laval, 2019), sob aquele programa que dissemina a máxima pouco séria de não querer deixar nenhuma criança para trás, o *NCLB*, uma política de responsabilização (*accountability*) que no limite transfere os recursos federais para fundações privadas e se constitui em mecanismo de privatização gradativa do sistema escolar norte-americano, apresentado como a grande tragédia que fere de morte a educação básica dos Estados Unidos, que já não é o mesmo capaz de se colocar competitivamente, por assim dizer, diante de outros países com maior desenvolvimento científico e tecnológico que tem na educação básica o início da preparação intelectual criativa dos estudantes.

#### **5.4 A Fundação Lemann como organização mais influente no controle da educação pública nacional.**

A Fundação Lemann, conforme publicado em seu próprio site (Fundação Lemann, 2024), se define como “uma organização de filantropia familiar” criada em 2002 com um discurso artificioso de “construir um Brasil mais justo e avançado”, tendo a área de Educação e a noção empresarial de “liderança” como os dois focos estratégicos de atuação. Sendo uma entidade que atua nesta grande área de educação - e como a incorporação de certas questões sociais se tornaram parte da alma dos negócios ou de quem pretende se mostrar eticamente justo

ou comprometido, como se faz com o uso do termo sustentabilidade - se diz adotar o “compromisso transversal pela equidade racial”. Tudo de bom numa sociedade com grande dívida histórica herdada do regime escravocrata, mas que nestes espaços empresariais de filantropia invertida tratam-se do tema sem tocar no sistema social e na estrutura de classes que o engendra. O espírito de “boa intenção” com a educação nacional, à primeira vista, se “explica” pelo aparente interesse em contribuir com o progresso da sociedade. Não parece que o bilionário está preparando as trilhas para acumular mais riquezas; não parece que está construindo as bases para formar um novo mercado com elevada rentabilidade; não parece que está seguindo a injunção da *World Education Market (WEM)*, aquela feira realizada em Vancouver, em 2000, que apontou a estratégia de “favorecer o desenvolvimento das transações comerciais” no campo educacional, com uma meta de 90 bilhões de dólares para o ano de 2005 (Laval, 2019, p. 135), antes do Lemann despertar seu apetite pela educação com a criação da sua Fundação em 2002, dois anos após a referida feira. Essa veste de bondade reproduz o caráter do capitalista revelado por Marx (2011) no processo de valorização, relação social de produção que resulta no valor de troca da mercadoria, no atributo de vendabilidade da mercadoria, às custas da exploração da força de trabalho. O capitalista,

familiarizado com a economia vulgar, dirá provavelmente que adiantou seu dinheiro com a intenção de fazer com ele mais dinheiro. Mas, o caminho para o inferno está calcado de boas intenções, e ele podia ter até a intenção de fazer dinheiro sem nada produzir (Marx, 2011, p. 225).

No final das contas, nem o Lemann, nem os seus *líderes*, participam diretamente na produção das mercadorias no sentido próprio do termo no setor de produção direta, o que é coisa para os trabalhadores que produzem o valor de troca que alimenta todo sentido do comércio, enriquecendo o capitalista e alimentando substancialmente o tesouro nacional via captação de impostos sobre os produtos e serviços, para em seguida as esferas executivas do Estado transferir às organizações empresariais, neste caso em estudo, por intermédio das parcerias público-privadas. É aí que a Fundação Lemann lança em campo sua rede de líderes para atuar desde a elaboração de leis federais até a influência na indicação de pessoas para cargos estratégicos, para tráfico de influência dissimulado, a fim de aproximá-las ao máximo das decisões sobre o orçamento da educação. A filantropia familiar se revela uma estratégia de negócio e de manipulação, junto com outras organizações advocatícias, criando a educação como produto não mais da esfera pública estatal propriamente, mas do conjunto de entidades empresariais. Nosso pressuposto, a nossa assertiva é de que estas entidades, especialmente a Fundação Lemann, por meio desse jogo de influência, exercem o controle sobre a educação.

É preciso notar a dinâmica da apropriação do público por estas organizações. No caso da Fundação Lemann, a sua atividade, com suas organizações diretas e seus parceiros, se ancora nas instituições do Estado, na esfera executiva e legislativa nos níveis federal, estadual e municipal, por onde vai recrutando pessoas ligadas diretamente às políticas educacionais, às secretarias de educação e ao núcleo administrativo das escolas, construindo um nível de influência que começa pela política, financiando a formação de jovens líderes ou agentes parlamentares, neste caso, em universidades estadunidenses em áreas diversas, mas com alguma orientação do campo da administração de empresas, da gestão de pessoas e da gestão pública, articulando as noções liberais de empreendedorismo, competência e eficiência, agregando uma categoria advinda do meio tecno-científico, a inovação que ideologicamente tem mesmo sua origem no empreendedorismo burguês. Todo esse esforço como se fosse a via incontestável, necessária e única para “superar” os males da desigualdade social e educacional do país.

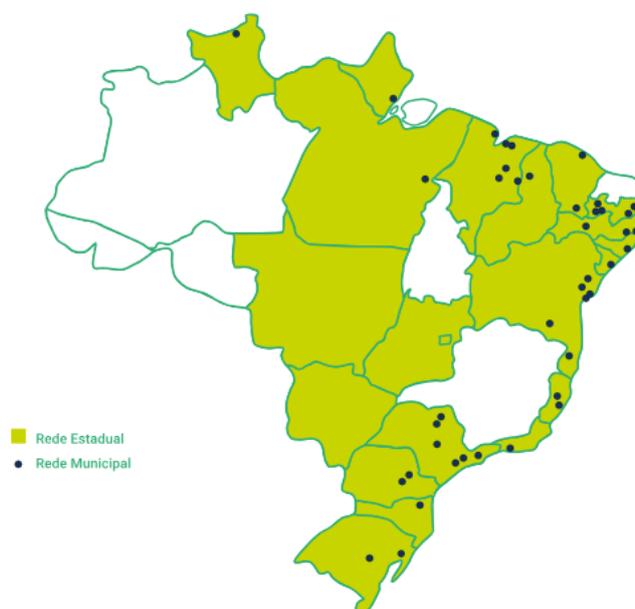
Há uma disposição ideológica muito enganosa e perigosa para os interesses públicos e que tem seu poder na massificação, quando vira senso comum e não se abala com qualquer contraposição no debate público: a Fundação Lemann é uma organização inspirada na ideia neoliberal de que no público estatal se encontram todos os males, todos os defeitos, enquanto que todas as virtudes se encerram no mercado e no modelo gerencial das empresas<sup>28</sup>. Sua atuação é expansiva sobre o território nacional, se estendendo por quase todo o país, especialmente nas partes mais populosas, com maior densidade de matrículas sobre as redes estadual e municipal de educação. O seu programa de universalização da alfabetização - com cofinanciamento que inclui o Instituto Natura - gerido pela Associação Bem Comum, denominado de PARC (Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração), oferece suporte técnico a estados em regime de colaboração com municípios para desenvolver políticas públicas com foco na alfabetização das crianças até os sete anos de idade, segue ao lado destes estados e municípios, sendo uma rede paralela e ao mesmo tempo inserida nos sistemas de ensino, abarcando 23 mil escolas e cerca de 3 milhões de alunos, correspondendo à 39% das matrículas, de acordo com informações disponibilizadas no site da Fundação (2024). A

---

<sup>28</sup> Nos Estados Unidos, de acordo com Diane Ravitch (2011, p. 24/25), o vice-presidente, Al Gore, foi designado pelo então presidente Clinton para encaminhar uma reforma da “burocracia federal” com o propósito de adaptar as técnicas administrativas do setor privado para o setor público. Ravitch chegou a acreditar que “o mercado iria trazer inovação e maior eficiência para a educação”. Tanto o partido democrata quanto o republicano consideravam o sistema de escolas públicas como “obsoleto, porque ele é controlado pelo governo e carrega o fardo da burocracia [...]”. Boas escolas sob o controle privado iriam proliferar, enquanto escolas ruins seriam fechadas por força do mercado [...] ou por um governo atento [...]. Com o colapso do comunismo e o triunfo das reformas de mercado na maior parte do mundo, não parecia ser um absurdo sonhar com a aplicação do modelo de mercado às escolas”.

formação dada às crianças se encontra, em grande parte, sob a influência desta organização empresarial. Grande parte do total de estados brasileiros não possui um programa de alfabetização que não esteja de alguma forma incorporando as experiências absorvidas e disseminadas pela Fundação Lemann a partir de Sobral. Mas não miremos na coisa em si, neste caso, as iniciativas de alfabetização. Bem ou mal, as crianças estão sendo alfabetizadas, e muitas delas no pressuposto da idade certa, uma correção da falha nos sistemas de ensino, que aliás são falhas que precisam ocorrer para justificar a atuação suplementar de entidades estranhas à escola e à educação pública. Chamamos a atenção para o fato de se tratar de iniciativas de organizações cujos propósitos são bem outros, como capturar as experiências que os profissionais das redes de ensino desenvolvem a partir das universidades, das secretarias de educação e das salas de aula. Isso é o que se chama de apropriação do saber aplicado e da cultura elaborada que pertence ao trabalhador e às instituições públicas, que passam a figurar como se fossem originalmente destas organizações - e de fato passam a sê-lo, mas como resultado desta apropriação, como roubo (tal como o é a mais-valia, como observou Marx). No total é um processo de produção de produtos, de saberes e experiências em educação como mercadorias. A disposição espacial da Fundação Lemann no campo da alfabetização e, claro isso inclui outros pacotes de ações, é similar a uma rede em expansão. Confira na Figura 4.

**Figura 4 - Mapa de atuação da Fundação Lemann no campo da alfabetização**



Fonte: Fundação Leman, 2024

O sonho manifesto da Fundação Leman - porque o ideal mesmo, oculto, é coisa para o caixa do benevolente empresário - parece mais um disparate de campanha eleitoral: fazer “Um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial e gerar impacto positivo no mundo, para levar o país a um salto de equidade” (*no site da Fundação*). São poucas, mas são palavras jogadas ao vento. *Pero no mucho*. É preciso notar que essa missão se fundamenta na ideia de prosperidade prometida pela liberdade que se quer dar ao mercado, na abertura de novos nichos de exploração, na criação de novos produtos em um setor não propriamente econômico, no exterior do ciclo reprodutivo do capital (Harvey, 2012), com potencial de lucro cuja exploração ponha o investidor capitalista em contato de primeiro grau com recursos bilionários. Quanto aos indivíduos que “têm a oportunidade de ampliar seu máximo potencial”, na verdade se trata da promessa de elevar ao máximo o seu potencial de servir como capital humano e gerar impacto “positivo” no mundo sob a condição de trabalhador explorado, seja desenvolvendo produtos, serviços e modelos inovadores de gestão (na perspectiva gerencial/empresarial), seja “abrindo portas” e quebrando barreiras impeditivas ao mercado, até ferir de morte as estruturas de sustentação de serviços públicos estatais, uma vez que hoje o modelo empresarial com que trabalham já serve como referencial dado pela reforma administrativa gerencial conduzida por Bresser Pereira.

O tipo de formação que pode uma organização empresarial propiciar a um indivíduo em fase de escolarização tem a extensividade e um quase-conteúdo de um currículo corporativo, onde se elenca uma lista de experiências de orientação meramente intelectual-instrumental. Tal é o fundamento da reforma empresarial do ensino médio (a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) com relação aos conteúdos da aprendizagem, que passam a integrar o currículo oficial da educação básica. É um tipo de formação muito distante do ideal pedagógico manifesto nas políticas educacionais do Estado brasileiro antes da reforma empresarial do ensino médio, instituída no governo golpista de Michel Temer, o que desarticula os progressos acumulados na educação pública recente e nos mantém ainda mais distantes de uma educação como emancipação humana, em sentido gramsciano, em que se busca “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, em princípio indiferenciada” (Gramsci, 1985, 117).

A reforma do Ensino Médio se nos mostra como um empreendimento basilar na consolidação da concepção de educação do empresariado nativo em consonância com os reformadores em outras partes do mundo. O próprio Ministério da Educação não escondia o conteúdo mesmo da reforma:

a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário *destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico* [leia-se: que impõem limites ao mercado e à

acumulação sem controle]. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico [leia-se: acumulação e concentração do capital], uma vez que o investimento em *capital humano* potencializa a produtividade (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357).

A reforma do ensino médio avançou, em quase a sua totalidade, em aspectos que já demonstraram sua ineficácia na promessa de melhorar a qualidade da escola pública quando conseguiu impor a obrigatoriedade de conteúdos que exaltam a dimensão das competências, ao lado de uma maior redução dos conteúdos científico-culturais. Mesmo assim, malograda a tentativa de resistência dos setores progressistas ligados à educação, a reforma foi aprovada e, passados cerca de 4 anos, ela é recolocada em discussão, mas estes setores continuam sem força, do mesmo modo que o governo, para suplantar sua essência funcionalista, instrumental e alienante. Desde 2017, na condição de Ministro da Educação, e agora, em 2024, como Deputado Federal e relator da proposta de revisão da reforma, Mendonça Filho atua como representante dos interesses do empresariado. O Projeto de Lei nº 5.230/23 que tramitava na Câmara foi aprovado na forma de um substitutivo do relator na noite do dia 20 de março de 2024, mostrando o poder de articulação e a influência que tem o empresariado, em especial a Fundação Lemann, sobre as decisões do legislativo nacional.

A legitimidade e capacidade de envolvimento desta organização, e seu poder de mobilização, está no *status* de relevância social que adquiriu as entidades do terceiro setor nos países em desenvolvimento. Quanto maior o vínculo com organizações internacionais, maior sua legitimidade e seu poder simbólico de conseguir aprovação do grande público. A Fundação Lemann tem laços com a *Columbia University*, *Harvard*, *Stanford University*, *Oxford* e *University of Illinois*. A atual secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt, ex-integrante do conselho de especialistas do Centro Lemann, teve passagem como *Visiting Scholar* no *Teachers College* da *Columbia University, NYC*, entre 2019-2020.

Mas internamente, o que parece mais importante notar é que o poder da Fundação Lemann e sua ramificação reúne uma das maiores redes de parcerias poderosas que uma entidade pode abrigar. As entidades associadas à Fundação, derivadas dela e que dela recebem financiamento, constituem as seguintes organizações: Associação Nova Escola<sup>29</sup>, Instituto

---

<sup>29</sup> Segundo o site da Associação Nova Escola, ela se “identifica como uma organização de impacto social sem fins lucrativos que trabalha para o Brasil ter professores da Educação Básica fortalecidos em suas práticas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Criada em 2015 com o apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann, a Associação é herdeira da revista de mesmo nome, nascida em 1986 na Fundação Victor Civita. Hoje, a Nova Escola é uma plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros e é acessada por cerca de 3,1 milhões de pessoas por mês” (Nova Escola, 2024).

Reúna<sup>30</sup>, Instituto Gesto<sup>31</sup>, Centro Lemann e MegaEdu, entidades que constituem os pontos de onde se projetam as teias que organizam a sua rede de atuação. Contudo, ao receber financiamento da Fundação Lemann, estão sendo indiretamente financiadas pelo BNDES, cujos repasses deveriam ser investidos diretamente na educação pública, como infraestrutura das escolas e valorização dos profissionais da educação.

### **5.5 MegaEdu e Centro Lemann como centro de influência sobre a educação brasileira.**

Duas entidades da Fundação Lemann constituem as bases da capilaridade desta entidade sobre a educação nacional. A primeira é a MegaEdu, entidade que se apresenta como uma organização sem fins lucrativos que trabalha para levar *internet* de alta velocidade para todas as escolas públicas do país. Por si, ela tende a ser um dos maiores centros de radicação da Fundação Lemann, com poder de conhecimento profundo da realidade educacional a partir de dentro das escolas via dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para se ter uma ideia, pelo menos desde 2022, a MegaEdu é uma das fontes de dados sobre a conectividade das escolas públicas do Brasil de que se utiliza o BNDES no seu Plano de Aplicação de Recursos (Governo Federal, 2022) para o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), órgão do Ministério das Telecomunicações, entre 2022-2024. A MegaEdu é uma organização poderosa no setor de parceria público-privada, reunindo diretores de escolas, gestores de secretarias de educação, gestores de políticas públicas federais e empresas de telecomunicação, um raio de atuação com elevado poder de influenciar as políticas de educação e o financiamento público no setor de conectividade.

A MegaEdu esteve recentemente envolvida com o que pode ser um escândalo em matéria de influência sobre a gestão de orçamento específico dos setores da educação e das telecomunicações da esfera federal. Várias agências de notícias deram conta de que a entidade está participando de decisões administrativas e financeiras nas áreas de educação e comunicação do governo do presidente Lula-3. Neste caso, é digno de nota que a secretária de

---

<sup>30</sup> O Instituto Reúna foi criado “para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” reunindo material pedagógico para colaborar na implantação da BNCC (Instituto Reuna, 2004).

<sup>31</sup> Na internet se encontra esse instituto associado ao outro, o Vetor Brasil. Ambos se definem como “duas organizações sociais maduras que se uniram na mesma missão: fortalecer a capacidade institucional de governos locais de forma sistêmica, para que os (as) gestores (as) públicos (as) possam implementar políticas públicas mais efetivas, inclusivas e diversas (Vetor Brasil e Instituto Gesto, 2024).

Educação Básica do MEC, Katia Schweickardt, foi apontada pelo Jornal Estadão (2023), em matéria de 25 de setembro de 2023, como mediadora da Fundação Lemann na indicação da MegaEdu para opinar sobre conexão de escolas públicas à *internet*. A entidade já tem, com a colaboração da Anatel, acesso direto à produção de informações da escola pública brasileira em termos de conectividade. Segundo este jornal, o montante de recursos a ser disponibilizado para o programa nacional chamado “Estratégia Nacional de Escolas Conectadas”, do governo Lula, é de aproximadamente R\$ 6,6 bilhões. Antes da polêmica, Katia Schweickardt era listada como uma das integrantes do conselho de especialistas do Centro Lemann. Quando o Estadão questionou o MEC apontando possível conflito de interesses na indicação da MegaEdu para o programa, o nome de Katia Schweickardt foi retirado da referida lista, mas ela foi mantida na pasta da Secretaria de Educação Básica do MEC.

O Ministério das Telecomunicações, por ato do ministro Juscelino Filho, nomeou em maio de 2023 quatro integrantes para o Conselho Gestor do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações. Entre os indicados, com nomes já publicados no Diário Oficial da União, para representar a sociedade civil, do setor de educação, estão Cristieni de Castilhos, que é CEO da MegaEdu, na condição de membro titular, e Liana Figueiredo, como suplente, representante da Fundação Lemann. Elas terão um mandato de 3 anos, segundo informado no site do Ministério (Brasil, 2023). Não seria exagero desconfiar que essa movimentação toda pode configurar uma prática de *lobby*, que é um meio de atuação das entidades advocatícias tal como se caracteriza o complexo de entidades da Fundação Lemann.

O programa Estratégia Nacional Escolas Conectadas, lançado pelo governo Lula em setembro de 2023 é apresentado pelo Ministério da Educação como sendo para fins pedagógicos, o que se materializará por meio da realização de

atividades pedagógicas e administrativas *on-line*; o uso de recursos educacionais e de gestão; o acesso a áudios, vídeos, jogos e plataformas de streaming com intencionalidade pedagógica; e a disponibilidade de rede sem fio no ambiente escolar, composto por salas de aula, bibliotecas, laboratórios, salas de professores, áreas comuns e setores administrativos (Mec, 2024).

No entanto, sob a atuação das empresas de *big data*, que monopolizam a massa de informações de milhões de usuários, utilizando-as como produto de elevadíssimo valor estratégico e financeiro, na prática, esta iniciativa do governo, realizada sem um debate acerca dos seus impactos na educação e na privacidade das instituições de ensino e das pessoas conectadas em seu interior, favorecerá o tráfego de informações para fins comerciais, expondo trabalhadores da educação e estudantes das escolas públicas brasileira a interesses alheios à educação e à própria soberania do país neste campo. Essa iniciativa de entregar as escolas à

rede mundial de informações, com o suposto das escolas conectadas, ignora que está em curso no mundo o questionamento da suposta contribuição das tecnologias da comunicação e da informação na aprendizagem das crianças e jovens estudantes, por constatação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>32</sup>. No final das contas, as *big datas* e a Fundação Lemann poderão reunir um grande banco de dados sobre a educação brasileira, reter o perfil de profissionais e alunos das escolas enquanto estes usam mecanismos de busca e realizam qualquer registro de dados na sua conexão, gama de dados que nem mesmo o governo brasileiro pode ter. A Fundação Lemann já dispõe, desde 2012, de um sistema de criação de banco de dados sobre a educação nacional, a plataforma QEdu, reunindo e disponibilizando “indicadores educacionais de aprendizagem nas redes de ensino” (Fundação Lemann, 2024), como o faz o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A QEdu manifesta sua missão:

Nós queremos estar presente no dia a dia das instituições e pessoas comprometidas com a melhoria da educação básica, e, por isso, buscamos sempre conhecer e suprir as necessidades das escolas e redes educação com relação ao uso de dados e indicadores educacionais (Qedu, 2024).

A conectividade é necessária, mas não sob controle empresarial que, associando-se à outras formas de intervenção externa sobre a escola, resultará em maior controle e exploração do trabalho docente e promovendo o que no mundo já é tido e havido como fracasso. A segunda entidade que constitui a base da capilaridade da Fundação Lemann é o Centro Lemann, que consideramos nesta análise como arquétipo para um exemplo de como é a capilaridade, conteúdo e atuação da Fundação Lemann, que cria uma grande rede orgânica ao lado do sistema de educação nacional. Mesmo sendo novo no complexo de ramificações do empresariado com poder de influenciar na educação pública, aparece como organização mais influente na estratégia hegemônica da Fundação na educação. O Centro Lemann de Liderança para a Equidade na Educação se apresenta como uma “organização independente”, “apartidária” e de extensão “global”, criada pela Fundação Lemann em 2021, “inspirada no município de Sobral, no Ceará”, tendo como missão “promover aprendizagem com equidade na educação básica, por meio da formação de lideranças educacionais e do fomento à pesquisa aplicada” (Centro

---

<sup>32</sup> De acordo com o portal de notícias Terra, “o Relatório Global de Monitoramento da Educação 2023, divulgado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), quase um quarto dos países proibiram os smartphones nas escolas. O levantamento aponta que só a proximidade do aparelho já é suficiente para distrair os estudantes e prejudicar o processo de aprendizagem. Sem contar que o tempo prolongado em frente às telas pode afetar negativamente o autocontrole e a estabilidade emocional, aumentando as chances de desenvolver distúrbios, como ansiedade e a depressão”. O portal apurou que vários estados brasileiros, e do mesmo modo, vários países como os Estados Unidos, Canadá, França Holanda, Portugal e Finlândia já proíbem o uso de celulares na sala de aula (Terra, 2024).

Lemann, 2024). Integra o que chama de “ecossistema de organizações” formado por entidades apoiadas pela Fundação Lemann, que atuam “em causas conectadas e temas que dialogam com a Fundação”. Consideramos que esse ecossistema corresponde a uma superestrutura não estatal, formando uma grande rede de envolvimento de lideranças educacionais que vão sendo integradas à sua estrutura, com capacidade de mobilizar e ter a aderência de prefeitos por meio dos quais envolvem redes municipais de educação em quase todo o território nacional. Não se trata de algo disperso ou semiprofissional, sendo correlato com uma rede que compõe os sistemas de ensino do país. Sua capacidade de estruturar uma teia de adesões de prefeitos e secretarias de educação explicitam o poder de mobilização e a organicidade constituídas em tão pouco tempo de existência. Sua estratégia de mapeamento e mobilização de gestores do executivo e das escolas se iguala ao poder institucional de mobilização que só se encontra na esfera do Estado. Estamos de face a face com um aparelho privado de hegemonia.

O que nos parece é a configuração de uma grande rede organizacional capaz de se constituir como um proto-sistema de gestão da educação pública, em paralelo à organização da educação nacional. No primeiro Encontro de Prefeitas e Prefeitos pela Equidade na Educação, realizado no período de 9 e 10 de dezembro de 2021, em Sobral, o Centro Lemann conseguiu reunir líderes políticos e educacionais de 45 municípios, de 19 estados das cinco regiões do país. Para se ter uma ideia do conteúdo explícito do evento, nele o Centro Lemann promoveu interação dos participantes com a experiência de Sobral, sua gestão com alta capacidade de produzir resultados reconhecidos nacionalmente, debateram sobre as desigualdades na educação e, talvez o centro do interesse estratégico da organização: ampliar “a compreensão das prefeitas e dos prefeitos sobre a importância de fortalecer as lideranças educacionais de seus municípios para promover aprendizagem e desenvolvimento com equidade” (Cf. site do Centro Lemann já referido). A extensão espacial desta iniciativa com prefeitos municipais também figura como uma rede em expansão. Veja na Figura 5, onde se apresenta a distribuição dos 45 municípios reunidos no Encontro de prefeitas e prefeitos, no evento de Sobral.

**Figura 5 - Distribuição dos 45 municípios no Encontro de Prefeitas e prefeitos pela Equidade na Educação Básica – 2021**



---

Fonte: Site do Centro Lemann

Na segunda edição do Evento, realizado um ano depois, segundo o site do Centro Lemann, tiveram “a oportunidade de analisar os dados educacionais dos seus municípios a partir de recortes de raça, gênero, nível socioeconômico, geografia e deficiência, de forma a ter uma visão mais ampla sobre as desigualdades existentes em suas redes e escolas”, além de terem se reunido com o prefeito de Sobral, Ivo Gomes, e o ex-prefeito desta cidade, Veveu Arruda, um dos fundadores do Centro Lemann, este cuja esposa é nada menos que a Secretária Executiva do Ministério da Educação até meados de 2024. A trama do cenário é envolvente e apresenta os líderes políticos referidos como exemplos que podem levar ao sucesso, quando manifestam que estes iluminados “assumiram o compromisso político e tomaram decisões inovadoras que resultaram na revolução educacional realizada naquele município”. A fotografia abarcava tanta gente que quase não coube num grande plano.

Um pouco mais de detalhe sobre a estratégia de adesão e envolvimento de atores que integram a gestão da educação pública é dita abertamente no site do Centro, quando ao se referir ao Programa de Formação de Lideranças Educacionais, onde se diz que o Programa

destina-se a secretárias(os) de educação, técnicas(os) que acompanham as escolas e diretoras(es) escolares. Buscamos apoiar essas(es) profissionais a repensar suas crenças, valores e atitudes, ampliar seu compromisso com a equidade, desenvolver visão sistêmica e fortalecer sua capacidade técnica na área da gestão, com foco prioritário para as questões pedagógicas. Nossa ambição é chegar a todas as redes de

ensino do Brasil em um prazo de 15 anos, além de compartilhar conhecimentos e realizar parcerias com países que enfrentam dificuldades semelhantes às nossas.

A atuação do Centro Lemann por meio destes eventos de mobilização, adesão e envolvimento, ou engajamento, tal como se apresenta a um olhar ingênuo talvez não cause espanto, muito menos preocupação, mas ao contrário aparece como um ato de benevolência com a educação pública e ao mesmo tempo a realização de uma parceria identificada com a ideia de modernização e eficiência na gestão da educação e do ensino. Sua fala (texto ou discurso) de autoridade se assemelha à própria autoridade do Estado, com iniciativas, estratégias e conteúdos que não se diferenciam em nada com uma parte da política nacional de educação, mas só que se mostrando curiosa e pretensamente novas, legítimas e contundentes, em face de gestores e instituições públicas, apesar de ser um fenômeno de uma organização vinculada a uma fundação empresarial que reúne um dos maiores conglomerados de educação privada nativo, cujo proprietário Jorge Paulo Lemann, é um dos homens mais ricos do país, em que uma de suas estratégias para produzir grandes lucros é a instalação de uma competição acirrada entre os trabalhadores tendo como base a meritocracia, onde os que dessem menor rendimento (os piores funcionários) eram demitidos (Correa, 2013), e reduzir drasticamente os postos de trabalho. Essa legitimidade e poder de atração que tem a Fundação não é abalada nem mesmo quando se sabe que o seu fundador, quando adquiriu a maior parte das ações das Lojas Americanas, com sua experiência no Banco Garantia, fez seu dinheiro multiplicar usando sua habilidade de grande empreendedor e arauto da meritocracia, demitindo 6,5 mil trabalhadores, 60% do quadro de funcionários da empresa (Santos Neto e Félix, 2023). Muito menos ainda quando foi veiculado massivamente ao escândalo das Lojas Americanas, considerada a maior fraude da história corporativa do Brasil (Money Times, 2023), em que os três acionistas majoritários, Jorge Paulo Lemann, Marcel Telles e Beto Sicupira, usaram a estratégia de “Lançar despesas financeiras contra fornecedores, registrar potencialmente os descontos e adulterar ativos e passivos”, sendo “ações deliberadas, com o intuito de enganar bancos, fornecedores, investidores e outros envolvidos, beneficiando apenas alguns poucos privilegiados”, conforme a revista. Em síntese, os três empreendedores de sucesso lançaram como lucro o capital que deveria ser destinado ao pagamento de bancos e de fornecedores de mercadorias, bem como para financiar o desenvolvimento da empresa, e os dividiram entre os sócios majoritários. Isso sim é lucro acima do praticado no mercado. A prática parece ser inspirada numa receita de lucro rápido, extraída do livro “*Double Your Profits In Six Months Or Less*” (Como dobrar os seus lucros em seis meses ou menos), de Bob Fifer, tido como o livro de cabeceira de Marcel Telles (Fofano, 2023).

É importante observar que o Centro Leman, ou a Fundação Lemann, relata abertamente se utilizar de uma estratégia ideológica bastante agressiva, para usar um terno desses setores do empresariado quando estão atuando em um setor com grande potencial lucrativo: promove a sua ideologia empresarial, a meritocracia, a liderança, a inovação, a eficiência etc. As entidades empresariais usam estratégias de agregação, de conformação, de convencimento para uma causa, criando uma cultura organizacional com grande poder de envolvimento do qual não se pode escapar. Claro que uma parte é o status, a promessa de sucesso pessoal, a vitrinização do indivíduo de sucesso, elementos que convencem, envolvem e compram a alma do sujeito, somadas a estadias em hotéis de “luxo”, em lugares outros onde só se visitam em tempos de férias e viagens de turismo, uma diversidade de elementos de envolvimento, tal como as investidas do pobre diabo a tentar seduzir Fausto. De um lado as carências, as frustrações, os anseios pessoais, os sonhos de ascensão social, de complementação salarial, do outro, a precarização do trabalho docente, a desvalorização salarial etc., juntos como elementos de convencimento e envolvimento com os propósitos das organizações empresariais em paralelo às redes de ensino e, desde já, por dentro. Mas não nos concentremos nessa dimensão subjetiva. O que queríamos dizer, quando iniciamos este período textual era que as organizações empresariais encontram terreno fértil para capturar a subjetividade das pessoas, como algo próprio da permissividade e colaboração do Estado na desfiguração das instituições públicas. Mesmo o subjetivo, no entanto, tem base na materialidade da vida dos profissionais.

Juntas, MegaEdu e Centro Lemann, formam um complexo sistema de influência sobre as políticas educacionais do país<sup>33</sup>. As organizações apoiadas pela Fundação Lemann constituem uma lista enorme de entidades associativas e outras fundações poderosas, ilustrando um mosaico que se convertido em representação do valor monetário do capital das empresas financiadoras e as captações de recursos do orçamento público, seria algo muito maior que o produto interno bruto do país. Como na área financeira, manda quem tem maior poder de influência dado pelo poder econômico. A seguir, na figura, 6, encontra-se a grande rede de apoiadores da Fundação Lemann, formando um grande mosaico, incluindo organizações como a Fundação Roberto Marinho e Itaú Social.

---

<sup>33</sup> Isso ocorre num cenário em que as ONGs ligadas aos setores populares foram praticamente extintas ou enfraquecidas com denúncias e cortes de recursos federais para seus projetos de intervenção social.

**Figura 6 - Mosaico de organizações apoiadas pela Fundação Lemann**

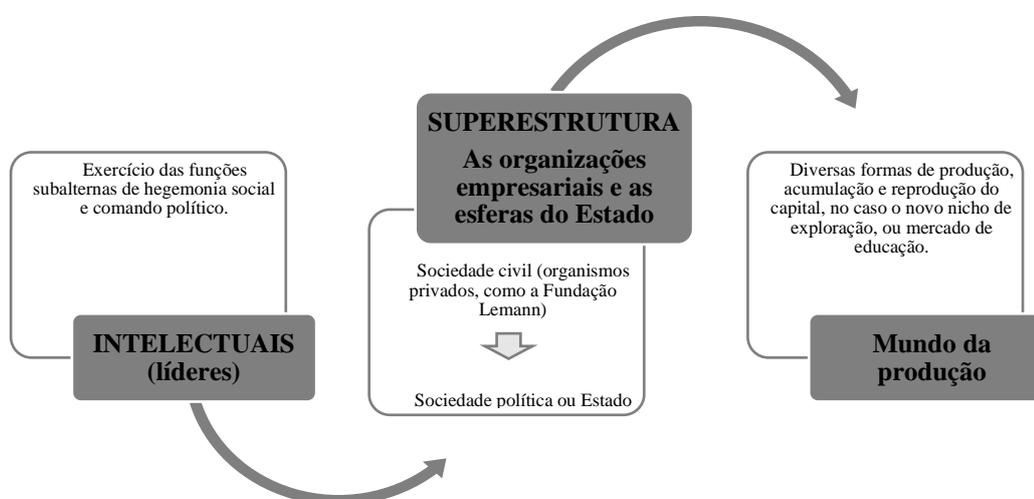


Fonte: Site do Centro Lemann.

A hegemonia da Fundação Lemann vai se constituindo em paralelo à esfera administrativa do Estado, se projetando para o seu interior, e manipulando a subjetividade das pessoas que integram sua rede de *líderes*, conformando-as ao ideário da organização, formando o consenso sob a forma de “subjetividade submissa” (Martínez, 2020), mas tentando parecer investida de caráter apolítico, sem posição de classe. Conforme Gramsci, no entanto, os intelectuais [neste caso os *líderes* referidos] não constituem um grupo autônomo em face dos grupos sociais, e, portanto, nascem das relações materiais, no mundo da produção. Toda a função técnica-intelectual, organizativa e dirigente é formada nos intelectuais para salvaguardar a hegemonia mediante obtenção do consenso. A fundação Lemann integra uma cadeia de grupos empresariais com força econômica e política para impor seus interesses como classe dirigente sobre aparatos estatais e com isso alterar sua finalidade institucional colocando-a em favor do mercado, o que passa pela formação do consenso no interior dos órgãos do Estado

encarregados da geração de políticas e administração do orçamento público. A relação entre os líderes destas organizações empresariais e o mercado em processo de criação e de expansão não se dá de modo direto, sendo necessária a mediação do conjunto das superestruturas que compreende organizações da sociedade civil e da sociedade política do Estado, sendo uma das funções determinantes da relação entre capital e trabalho. É então que Gramsci examina a relação entre os intelectuais e o mundo da produção como uma relação necessariamente mediata, que não se toca diretamente. Por exemplo, uma secretária executiva de uma organização empresarial não se liga diretamente com o nicho de pacotes tecnológicos educacionais distribuídos nas escolas, muito menos com a produção ou planejamento do volume da produção destes materiais; também não se liga diretamente com a política de alfabetização ou de currículo, efetivada nas escolas. Nestes casos em que as escolas são cambiadas para um modelo empresarial em termos de gestão e de consumo de pacotes e serviços, e de absorção de orientações em favor das demandas formativas requeridas pelo empresariado, os intelectuais (*líderes*) precisam ocupar espaços no Estado e trafegar influências do setor privado da sociedade civil (organizações empresariais) para dentro do parlamento e dos órgãos executivos do Estado. Isso pode ser representado por um diagrama, na figura 7:

**Figura 7 - A mediação dos intelectuais vinculados à fundação Lemann no Estado brasileiro**



Fonte: elaboração própria, 2024, a partir de “Os intelectuais e a organização da cultura”, de Gramsci.

Os empresários recrutam intelectuais para funções subalternas de hegemonia social e comando político; criam Organismos Privados (OP); estes organismos privados ancoram-se

nas esferas políticas e administrativas do Estado. Por sua vez, completando o ciclo, o Estado acolhe representações dos OP em setores estratégicos de comando, de planejamento e de liberação de recursos públicos. No final outra camada de intelectuais, no nível mais direto atua nas secretarias estaduais e municipais até que a política influenciada pelo interesse empresarial seja aplicada ou consumida na escola. Não há como realizar a influência sobre as políticas educacionais e transformar a escola em objeto do capital sem a prática de *lobby* e do envolvimento de uma rede de agentes manipulados pelas organizações empresariais nas esferas administrativas do Estado. A consequência dramática é que não é a escola que produz demandas, ela é que recebe as demandas do mundo produtivo do capital, que chegam até elas por meio da atuação do Estado e das duas camadas de intelectuais subalternos que a fundação Lemann chama de *líderes*. Por este circuito é que o Estado transfere o controle da educação para as organizações empresariais, restando no comando sobre os conteúdos e organização do ensino, nas decisões sobre orçamento, no emprego de finalidades empresariais estranhas à função social da escola de interesse popular, na incorporação de princípios administrativos das empresas na estrutura do sistema de ensino até chegar às escolas.

A consequência em termos de alteração institucional em desfavor da educação pública nacional, que ocorre desde o MEC até as escolas, é a troca da noção de finalidades sociais amplas (deixadas para trás) pela lógica de resultados e criação de padrões de qualidade mensuráveis como qualidade de produtos de consumo, em atributos de *valor*, em *mercadoria*. A avaliação deixou de ser um atributo genuíno de interesse dos sistemas de ensino e da escola para ajustar as políticas e melhorar a qualidade social da educação, para se converter em meio de produção de parâmetros, ou conteúdos a serem ensinados, correspondentes às demandas do mercado de trabalho desregulamentado, de direitos desfigurados. Daí que o trabalho escolar final só pode ser dado em termos de resultados. O que não for mensurável não conta como matéria de ensino, não conta como finalidade da educação. Assim perde-se definitiva e dramaticamente os rudimentos de uma educação baseada na cultura, no saber sistematizado, passando-se ao saber instrumental fragmentado e em migalhas, do que se pode dizer seguramente que a escola não é mais propriamente uma instituição de cultura, mesmo que lidando com matérias de ensino com nomenclaturas clássicas das disciplinas acadêmicas. Esse processo retira do aparato estatal (legislativo e executivo) e das escolas a autonomia para pensar e executar políticas de educação, sendo a transição para a fronteira final da nova forma de privatização da educação pública pelas políticas neoliberais. Não se tratando, portanto, de uma privatização convencional. Não é preciso vender o sistema de ensino. Privatiza-se abrindo espaços, nas esferas de regulamentação, de planejamento, de controle e de execução

orçamentária de políticas educacionais para entidades privadas controlarem a política educacional. Então, não é mais o Estado que estabelece as diretrizes, a função social da escola como resultado de negociações entre forças divergentes da sociedade civil, uma vez que a atuação das organizações privadas assume a condição de força hegemônica sobre a educação nacional.

**Tabela 1 - Presença da fundação Lemann nas estruturas executivas do Estado - 2024**

Principais nomes da FL	Instituição do Estado/Função	Vínculo com a FL	Função atual na FL
Izolda Cela	Secretária Executiva do MEC	Marido, <b>Veveu Arruda</b> , é ex-prefeito de Sobral, cofundador do Centro Lemann (LC).	Veveu Arruda é Diretor Executivo da Associação Bem Comum e integrante do conselho consultivo do Centro Lemann.
Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt	Secretária de educação básica do MEC.	Integrante do conselho de especialistas do Centro Lemann	Seu nome foi retirado da lista de especialistas do CL
Cristieni de Castilhos	Conselho Gestor do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust) - membro titular.	CEO da MegaEdu,	Integra a Fundação como CEO da MegaEdu
Liana Figueiredo,	Conselho Gestor do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust) – Suplente	MegEdu	Integra a Fundação como CEO da MegaEdu
Mendonça Filho	Ministro da educação durante o governo Temer, foi o articulador da reforma do Ensino Médio e da BNCC. Agora é relator da Reforma que está em discussão na Câmara dos Deputados.	Entre 2019 e 2020 foi consultor da Fundação Lemann	Retorna em 2021 à função de consultor da FL. Agora afastado por ser deputado federal.

Fonte: elaboração própria.

Então, não é apenas o *status* de legitimidade que atrai tantas pessoas e autoridades da gestão pública para a quimera (na mitologia grega *monstro mitológico com cabeça de leão, corpo de cabra e cauda de serpente*), esse monstro que destrói a educação pública estatal por dentro e por fora; e nem é o gesto de um puro e bem intencionado filantropo por trás de uma Fundação familiar sem fins lucrativos que funciona como beleza irresistível. Há muita grana envolvida, há muito poder econômico e político, há uma rede de influências. Como na conversão de lideranças políticas ao credo neoliberal, não se trata de convencimento de que

certa doutrina ou certa entidade é racionalmente mais eficiente, porque de fato não é isso que se busca no permeável sistema de poder da república. Também não se pode negar que em torno disso há o efeito da vaidade, cuja alma de cada envolvido se comove e se derrete de admiração que os leva a se tornar agentes convictos e “qualificados” para a obra da entidade. Não é só o convencimento racional objetivo, mas também os elementos de envolvimento subjetivo que adquirem a força de pertencimento. Operam aí duas formas do agir weberiano, o primeiro pautado na racionalidade, onde se age por finalidades seguindo meios adequados, o segundo é a conduta em que o indivíduo age de modo afetivo, baseado nas paixões, determinando o que Weber chama de relação social – “a probabilidade de que uma forma determinada de conduta social tenha, em algum momento, seu sentido partilhado pelos diversos agentes numa sociedade qualquer”, como as trocas comerciais, a concorrência econômica e as relações políticas (Quintaneiro; Barbosa; Oliveira, 2009, p. 117). Assim, prefeitas/os, secretárias/os e técnicas/os da educação são mobilizados para adesão e colaboração, movidos por valores compartilhados, sendo com isso conduzidos a “repensar suas crenças, valores e atitudes” para levar a cabo as orientações da Fundação Lemann, cuja atuação mira na construção de um aparelho hegemônico com atuação em paralelo e no interior da estrutura estatal da educação nacional.

De um lado, há um misto de procura pelo poder na camada de intelectuais organizadores da política, mesmo na pequena política, e o que lhes move não é essa abstração em torno do poder como que ele por si fosse a finalidade, mas a força material advinda da relação recíproca entre poder econômico e poder político, uma relação recíproca entre o acúmulo de força política para mais poder material e o acúmulo de poder material para mais poder político, como vimos com Chomsky. Sob algum modo, o dinheiro está no centro do envolvimento dessas pessoas. De outro lado, talvez o engajamento de pessoas simples, mas com poder institucional nas funções da educação pública, esteja vinculado à vaidade, componente da paixão que impulsiona um tipo de agir, e ao interesse de progressão ou ascensão social que os possibilita se separar da camada de professores e demais servidores que compõem a massa do que jugam ser simples mortais a receber comandos e a executar trabalhos considerados maçantes e indignos para si, formando-se assim uma camada de intelectuais burocratas com atuação mais direta nos espaços de educação das esferas do executivo, nas secretarias de educação, e também na gestão das escolas. Não é difícil encontrar um desses intelectuais atuando num setor estratégico específico do Ministério da Educação ou de uma secretaria de educação estadual ou municipal com uma formação estranha à função que ocupa no executivo. O que importa é sua permeabilidade, sua disposição em compartilhar os valores e modo de operar da Fundação Lemann. São intelectuais do contato direto com as políticas

educacionais do sistema nacional de educação de ponta a ponta. Sem a intenção de agravar a ninguém, mas o Jorge Paulo Lemann tem uma expressão que orienta a sua estratégia de engajamento para arregimentar os intelectuais operacionais que movem a sua máquina de envolver a educação pública brasileira. Ele se inspira num arquétipo onde identifica o tipo social que pretende arregimentar: o *PSD* — “*Poor, Smart, Deep Desire to Get Rich*”, que significa “gente pobre, esperta e com grande desejo de ficar rica” (Correa, 2013, p. 50). Ora, essa disposição valorativa, de caráter interesseiro, como elemento de subjetividade, não é o determinante destas relações, mas ela não pode mesmo ser ignorada. Trata-se de um jogo poderoso com suas particularidades, mas que são ao final, determinações da lógica da acumulação do capital e das relações sociais contíguas deste sistema social, cujas disposições pessoais para a subjetividade submissa tem como uma das explicações o que o sistema de desigualdade social impões como ideal de ascensão social.

A estratégia explícita da Fundação Lemann articula os seguintes aspectos (Fundação Lemann, 2024):

Foco na *alfabetização* no tempo adequado, a recomposição das aprendizagens com *redução da desigualdade racial*, o desenvolvimento e conexão de um grupo relevante de *lideranças diversas e representativas para o país*, e a garantia de um *serviço público efetivo* e pautado na *gestão de pessoas*.

*Educação pública* de qualidade é um *direito* de todos. Apoiamos organizações parceiras a fortalecerem e contribuïrem com as redes de ensino públicas para *que todos os estudantes possam atingir seu máximo potencial*, sempre com foco na redução das desigualdades raciais.

As pessoas são o bem mais precioso do Brasil. E construir um país para todas e todos demanda a participação de muita gente. Por isso, colaboramos com um *ecossistema* formado por *organizações da sociedade civil, governos e gestores públicos, pesquisadores, lideranças e universidades* [Grifo nosso].

Na primeira sentença, onde se lê “lideranças diversas e representativas para o país, e a garantia de um serviço público efetivo e pautado na gestão de pessoas”, compreende-se que se trata de ajustamento dos serviços públicos aos princípios da nova racionalidade administrativa do Estado, que constituiu a Reforma Gerencial inspirada nas empresas e orientada pelo mercado. A associação Instituto Gesto e Vetor Brasil, não escondem sua arrogância e prepotência, quando pretendem atuar no setor público com mais impacto com a finalidade de melhorar a gestão pública do país, se achando madura com oito anos de existência e cuja função nada despreziosa é “fortalecer a capacidade institucional de governos locais de forma sistêmica, para que os(as) gestoras(es) públicos(as) possam implementar políticas públicas mais efetivas, inclusivas e diversas” (Vetor Brasil e Instituto Gesto, 2024).

Na segunda, há o uso repetido nas demais organizações da Fundação Lemann, que é o propósito de “contribuir com a educação pública do país”. Em nenhuma das plataformas

eletrônicas se encontra expressões que indiquem interesse no fortalecimento do princípio constitucional da gratuidade da educação pública. Adotam uma terminologia genérica, como direito à educação, equidade social e racial, formação de lideranças, eficiência, resultados. No discurso há o que parece ser uma espécie de cota no vocabulário e nas ações que é a questão da equidade racial, um propósito que atrai importantes setores que atuam no campo das políticas afirmativas étnico-raciais. Ora, equidade racial, sem equidade social de fato, sem enfrentamento, pelo aparato do Estado, das estruturas e do regime de produção do capital, não seria o mesmo que adotar o discurso de que todos somos iguais e com isso acabar com a atitude racista sem acabar com o racismo?

Também não há entre as categorias ou temas articulados nas organizações referidas nenhuma referência à formação, à aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa ideia de formação geral, de cultura geral, de conhecimentos sistematizados que fazem parte da cultura escolar moderna liberal ou progressista, é substituída pelo termo aprendizagem, sucesso escolar, qualidade do ensino, eficiência da aprendizagem, aprendizagem significativa. Por fim, chama a atenção a menção à categoria ecossistema, “formado por organizações da sociedade civil, governos e gestores públicos, pesquisadores, lideranças e universidades” no discurso da Fundação. Aqui reside a estratégia de construção de um sistema formado por quadro de intelectuais orgânicos com capacidade dirigente e instrumental para formar quadros subsequentes, para ampliar a corrente de colaboradores capazes de executar as orientações da Fundação em cada local onde ela se ramifica. A Fundação Lemann possui uma rede de líderes, constituindo um quadro de 698 membros, assim distribuídos: 22% - academia e pesquisa; 13% - empreendedorismo social; 18% - terceiro setor; 5% - educadores em escolas; 17% - *setor público executivo* (118 pessoas); 5% - organismo multilateral/internacional; 12% - setor privado; 5% - setor público legislativo (Fundação Lemann, 2024). No *hall* das pessoas mais influentes vinculadas à Fundação Lemann que integram funções no setor público executivo se encontram, como já referido, Cristieni de Castilhos, CEO da MegaEdu, no conselho gestor do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações; e Izolda Cela, secretária-executiva do Ministério da Educação, esposa de Veveu Arruda, que em reunião com Lemann inspirou este empresário na criação do Centro Lemann em 2021, sendo atualmente membro do conselho consultivo. Ela foi Secretária Estadual da Educação no governo Camilo Santana, no Ceará, quando abrigava no setor de Educação Profissional um dos líderes da Fundação Lemann no estado. Em seguida, ela se tornou governadora quando Camilo se afastou para o Senado. Izolda chegou a ser chamada de ministra, com muita vibração, durante o Encontro Anual de Líderes, da Fundação Lemann, ocorrido em São Paulo, em 2022, antes da

confirmação do nome de Camilo Santana para a pasta. Em 2023 o evento já discute o uso de Inteligência Artificial na educação e o que chamam de conexão para alto impacto. Um olhar direto sobre estes temas pode indicar inovação desejável e legítima em educação, mas sob uma perspectiva da crítica da economia política, estas impressões são um véu de tênue opacidade por onde se vê a lógica do dinheiro muito além da intenção manifesta de atualizar a educação nacional.

Em suma, a Fundação Lemann estruturou, em pouco mais de 20 anos, um conglomerado de entidades repartidas em diferentes subáreas da educação, mas atuando em unidade no propósito de capturar para si o comando das políticas educacionais (na concepção de educação e de escola, no orçamento público, na gestão da educação e da escola, na formação de lideranças políticas do legislativo e do executivo, na formação de gestores e professores, comprometidos com os paradigmas da organização empresarial, nos métodos, objetivos e conteúdos do ensino). Não se pode dizer que nenhum professor escapa deste envolvimento. Há os que têm maior consciência dos acontecimentos e resistem. Essa fundação constituiu um grande aparato de gerenciamento da educação, inspirado no modelo de mercado e na cultura das empresas e atua prevalentemente pelo convencimento de intelectuais em diferentes níveis da gestão da educação pública, ocupando espaços em setores estratégicos de comando e de execução de políticas educacionais, determinando diretrizes e alocação de recursos públicos em favorecimento da criação de um grande mercado lucrativo da educação brasileira. Ela se estruturou historicamente em paralelo à gestão e estrutura da educação nacional, desde o MEC, as secretarias de educação e escolas, atuando como entidade do terceiro setor por meio da estratégia privatista das parcerias público-privadas em educação, praticando *lobby* e agindo diretamente no interior das organizações do Estado e tomando para si, gradativamente, o controle sobre a educação pública brasileira. Podemos afirmar que a Fundação Lemann constitui um aparato que foi se formando em paralelo ao sistema de ensino do país, ancorando-se nas suas estruturas, lhes impondo a lógica do mercado e da empresa, desfigurando a educação pública, desinstitucionalizando-a, substituindo a noção de função social da educação pública por gerenciamento de resultados, convertendo o saber escolar em competências e habilidades requeridos pelas empresas, contando para isso com subjetividade passiva dos sobre os sujeitos que ela mesma vai conformando nas relações sociais em cada entidade que comanda. Não é mais o Estado que controla a educação pública brasileira. Historicamente, como resultado de disputas e conciliação de setores diversos da sociedade civil, o Estado determinava as políticas educacionais estabelecendo as suas finalidades, as suas diretrizes, os conteúdos e os atributos formativos dos profissionais da educação e os recursos para a estruturação e manutenção do

sistema de ensino. De tempos em tempos, considerando a fase democrática do país pós ditadura militar, de acordo com a correlação de forças e com a alternância do poder entre os setores mais ao centro e setores de centro-esquerda ou progressistas, há avanços e freios na conformação das políticas de ajuste neoliberal, especialmente com a reforma econômica e a reforma gerencial do Estado, iniciadas a partir do governo de FHC, em 1993. O governo Lula não só não impôs limites como deu continuidade às políticas de ajuste estrutural e de fragilização do controle estatal sobre o mercado, seguindo as determinações do empresariado, em especial do setor financeiro guiados pela tentativa de recomposição da taxa de lucro em face da crise estrutural do capital.

Os governos petistas não romperam com a hegemonia do grande capital financeiro internacional. Pelo contrário, a política de conciliação de classe permitiu a ascensão da burguesia, principalmente o empresariado, no interior do bloco no poder. Passaram de visitantes nos corredores do Ministério da Educação a ocupantes de cargos. (Kossak e Vieira, 2022, p. 8).

Desde a intervenção golpista de Michel Temer, em 2016, quando já estavam dadas as condições políticas para a hegemonia dos setores ultraneoliberais, as reformas desta natureza foram ampliadas, aprofundadas em ritmo acelerado, num contexto de total desarticulação das organizações da classe trabalhadora. O resultado para a educação foi similar ao que ocorre nos setores propriamente econômicos, enfraquecimento das instituições de planejamento e de execução de políticas de caráter social. Com isso, a escola está sob o controle do mercado, não mais do Estado, que agora, por meio do *lobby* e outras formas de intervenção das organizações, se converte cada vez mais em agência das fundações empresariais. Estas atuando como que fossem vírus que infectaram a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, alterando suas funções, passando a comandá-las. A educação brasileira, em especial a educação básica, e sua grande rede de escolas, está entregue às fundações empresariais.

## **5.6 O mercado aberto de educação: extratos da acumulação no setor educacional brasileiro.**

Se considerarmos de maneira geral a educação básica e o ensino superior, temos um quadro que se pode seguramente afirmar que a educação no país se trata de um grande negócio, que o ensino, os meios, os métodos e os conteúdos são cada vez mais próximos do que se tem na economia política como mercadoria. O atributo de qualidade tão propalado no discurso não é apenas uma estratégia de *marketing* de empresas de educação e dos governos, é

também o atributo que a mercadoria educação precisa ter para ser vendida, para realizar-se como tal.

Mesmo depois de se estabelecer no país um sistema único de saúde que atende de forma pública e gratuita a mais de 190 milhões dependentes do sistema público para qualquer atendimento de saúde, segundo dados do Ministério da Saúde (GOV.BR, 2021), e considerando toda a rede de clínicas e hospitais particulares e a igualmente poderosa rede de planos de saúde, quem pode negar que a saúde neste país é uma mercadoria? Isso é difícil de ser reconhecido mais pela existência mesmo daquela grande rede pública do que pelo mercado que constitui o setor privado. Acontece que algumas mercadorias, com seus atributos de valor de uso que atendam melhor em termos de tempo hábil e de rede de assistência e cobertura para as horas mais difíceis da vida, no caso da saúde, atendem melhor às demandas do corpo, sendo por elas pagas enormes montantes de dinheiro por parte de um contingente de pessoas dispostas e em condições de pagar por elas e que não se dignam de entrar numa fila por horas, dias ou meses até ter um diagnóstico e um tratamento. Quem se nega a reconhecer que ao lado de um grande sistema público de saúde precarizado, mesmo que ainda assim eficiente em termos de resultado geral porque atende a uma massa de pessoas sem condições financeiras até para beber água de qualidade, há uma grande rede particular que dá as cartas nas decisões sobre matéria propriamente privada, corporativa, e sobre as políticas de saúde pública a favorecer sistematicamente os seus negócios enquanto desfavorece o sistema público em matéria de orçamento? A consequência de uma assertiva positiva a esta questão é que a saúde virou mercadoria há muito tempo, mesmo antes desse arranjo que dá assistência gratuita ao povo, uma mercadoria tão cara quanto o serviço de que cada indivíduo abastado, em diferentes níveis, pode comprar. Não seria mercadoria a política de saúde que gerasse mais atendimento público às demandas em tempo e em qualidade que uma massa de capital acumulado pela coexistência de um grande setor privado mantido pelo *lobby*, desde a política de formação de médicos, de circulação de fármacos, do atendimento básico à cirurgias complexas.

Se considerarmos então o primeiro caso, o da educação, quando se agregam o sistema público e o privado tanto nos níveis básico e do ensino superior, o fato de existir uma grande rede de ensino público e gratuito com capacidade superior de atendimento, com uma situação relativamente próxima da universalização no nível básico muito mais pela situação social em que 87% das matrículas têm origem nos segmentos da classe trabalhadora assalariada, não é o indicador que se tenha uma educação livre da mercadorização, que não possa ser atribuído a ele (o caso da educação) o termo mercadoria. Um alimento como o arroz não existe somente na forma mercadoria, mas isso nas relações intrafamiliares ou de um humano isolado,

mas no caso da sua distribuição como produto social, produto das relações sociais de produção, mesmo dado sob uma política de distribuição pública para abastecer postos onde se alimentam publicamente as pessoas, ainda assim esse produto é mercadoria. Mesmo que a educação seja distribuída nacionalmente, há o emprego de uma diversificada rede de produção que a configura como mercadoria: as instalações, os materiais didáticos, o livro didático, uma parte da formação e da capacitação do pessoal etc. Encerrando o grande ecossistema da educação, dando-lhe o status de mercadoria, se encontram as grandes corporações de capital aberto que atuam no setor de educação, com suas transações que acumulam um patrimônio líquido de mais de 24 bilhões de reais, em 2019 (Tricontinental e Front, 2020), o que corresponde, em termos comparativos, a aproximadamente 16% do montante orçamentário do MEC para a educação básica proposto para o ano de 2023 (R\$ 147,4 bilhões). Como esse valor de R\$ 24 bilhões é concentrado em 5 empresas entre as maiores da rede privada atuando como monopólios no mercado de ações no Brasil e nos Estados Unidos, sua renda *percapita* é, em termos relativos, muito superior ao que pode distribuir o Ministério da educação. Ora, isso corresponde a cerca de 26% daquele total de 90 bilhões de dólares estimados para o mercado de educação em 2005 pela *WEM-Vancouver*. É muito para o caso de um só país na periferia do sistema do capital.

Vejamos o quadro de lucro de 5 empresas com o negócio da educação, tendo por base estudos realizados pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (Tricontinental) e Front, publicados numa cartilha em 2020. As empresas listadas a seguir não têm um proprietário individual específico por se tratar de propriedade de títulos comercializados em bolsa de valores, de modo que há para cada uma delas uma diversidade de proprietários, sendo muitos já conhecidos por aqueles que acompanham a movimentação dos negócios no campo da educação. Contudo, no interior de cada uma dessas corporações há a indicação de cada uma das marcas subsidiárias e mesmo a identificação de empresários mais influentes, como Jorge Paulo Lemann. De acordo com a cartilha a maior parte dessas empresas estão com ativos cotados no mercado brasileiro, e a outra parte fora do país, sendo “cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três contadas na *Nasdaq* (Arco, Afya e Vasta)”. É importante destacar que “Além delas, a Eleva Educação, de propriedade de Jorge Paulo Lemann, havia anunciado a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York” (Tricontinental e Front, 2020, p. 5). Segundo a revista Exame, a ELEVA Educação iria chegar a “30 mil alunos e R\$ 600 milhões em receita por meio da compra da Saber, que terá custo líquido de R\$ 45 milhões” (Valenti, 2021). O movimento de fusões e aquisições no setor de educação entre empresas com capital aberto não tem qualquer diferença de uma movimentação em setores tradicionais da economia mundial que constitui o grande capital. A mercadoria

educação se consolida como fenômeno de reprodução do capital financeiro e movimentação grandes volumes de capital. Pelo menos no ano de 2021, já se estimava um faturamento de R\$ 70 bilhões de reais no Brasil no mercado financeiro de educação, segundo dados de uma empresa de consultoria, a Hoper (Uol, 2021).

Então, eis a lista das oito corporações com títulos no mercado de bolsas: Kroton Educacional S.A. (também conhecida como Cogna), Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., Bahema Educação S.A., Arco Educação S.A., Afya Participações S.A., Vasta Participações S.A. Reunindo somente o patrimônio líquido (que são o montante de capitais disponíveis para investimentos) de 5 destas empresas que incluem a educação básica, tem-se um total aproximado de R\$ 24.329.000.000 (24,3 bilhões de reais), de cujas transações resultam em R\$ 10.978.000.000 (10,9 bilhões de reais) de receita líquida (o montante de capitais que conseguiu adquirir), e R\$ 908.400.000 (908 milhões e 600 mil reais) de lucro líquido (ganho real após feitas todas as deduções). Se dividido o lucro líquido igualmente entre as 5 empresas consideradas, cada uma abarcaria R\$ 180 milhões de reais. Se um empresário concentra a maior parte das ações, digamos 30%, após distribuído com os acionistas o restante, esse empresário embolsaria pelo menos R\$ 57 milhões e 600 mil reais. Todos esses dados se referem ao ano de 2019, antes do impacto da Pandemia da Covid-19. No quadro abaixo excluimos as empresas educacionais Ser Educacional S.A. e Ânima Holding S.A. e também a Vasta Participações S.A., esta última porque os números parecem repetir exatamente os mesmos valores e outros dados da Afya Participações S.A., (que pode ser um erro da Cartilha).

**Tabela 2 - Empresas educacionais com capital aberto – Bovespa e Nasdaq – 2019**

EMPRESAS COTADAS NA BOLSA DE VALORES DE SÃO PAULO (BOVESPA)						
Atuação	Principais proprietários	Marcas	Região de atuação	Patrimônio Líquido – R\$	Receita líquida – R\$	Lucro líquido - R\$
Kroton Educacional S.A. (Cogna)	Alasca Investimentos Ltda, BlackRock Inc.	Cogna Educação, Vasta Educação, Platos, Pitágoras, Unopar, Anhanguera Educacional, Somos <b>Educação, Editora Scipione, Saraiva</b> Educação, sistemas de ensino: Anglo, Ph Maxi, Ético, Geo. Colégio Sigma, O Líder em Mim, entre outras.	Todo o país.	15.835.000.000	7.027.000.000	242.000.000

<b>Yduqs Participações S.A.</b>	Serviços educacionais em diversos níveis, mas a ênfase de sua atuação é o Ensino Superior.	Rose Fundo de Investimento em participações Multiestratégia	Estácio, Unioleto, Adtalem, Ibmec, Wyden Educacional, SJT Educação Médica, Damásio Educacional.	Todo o país.	3.102.000.000	3.565.000.000	646.000.000
<b>Bahema Educação S.A.</b>	Educação Infantil, Fundamental e Médio.	Bruno Bertolucci Belliboni, Carlos Eduardo Affonso Ferreira, Potenza Fundo de Investimento em Ações, entre outros.	Escola da Vila, Centro de Formação da Vila, Colégio Bis, Colégio Apoio, Escola Parque, Escola Viva, Escola Balão Vermelho, Critique.	São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, e Minas Gerais.	98.000.000	53.000.000	11.000.000

**EMPRESAS COTADAS NA BOLSA DE VALORES DE NOVA YORK (NASDAQ)**

<b>Arco Educação S.A.</b>	Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Fundamental, Educação Infantil, produção de material didático, métodos didáticos e plataformas de ensino.	Oto Brasil de Sá Cavalcante, <b>Ari de Sá Cavalcante Neto</b> e General Atlantic Arco.	SAS, SAE, International School, Positivo, Conquista Solução educacional.	Todo o país.	3.161.000.000	161.000.000	9.400.000
<b>Afya Participações S.A.</b>	Cursos Preparatório, Ensino Técnico e Superior da área de saúde.	Bozano Educacional II Fundo de Investimento em Participações Multiestratégia, Nicolau Carvalho Esteves, entre outros.	Medcel, Itpac, Fapac, Iptan, Univaço, Iesvap, Iesp, Fmit	Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal, Minas, Bahia, Tocantins, Piauí, Pará, Maranhã, Amazonas e Acre	2.133.000.000	172.000.000	Não consta
<b>Total</b>					<b>24.329.000.000</b>	<b>10.978.000.000</b>	<b>908.400.000</b>

Fonte: elaboração própria, 2024, produzido a partir de dados do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social e Front.

O volume de capital sob a forma de patrimônio, acrescido a cada momento de fusões e aquisições, o capital de investimento, o capital produzido com a venda dos serviços e a valorização financeira no mercado de ações da educação configuram a educação como mercadoria, como fenômeno incorporado na vendabilidade, na tendência de conversão de todas as atividades humanas à reprodução do capital. A existência de um sistema de atendimento estatal, isto é, a existência de uma política de educação básica estatal pública e gratuita tende a ser cada vez mais reduzida. Quando crescem as matrículas no setor privado; quando há o que chamamos de transformação do livro didático em mercadoria, deixando de ser recurso de apoio à pesquisa, meio de acesso ao saber, base de seleção do que ensinar. O livro didático como mero produto da indústria de editoras a serem vendidos para criar uma grande massa de lucro. Isso tem consequências na formação dos estudantes e no caráter do trabalho docente que vai sendo desfigurando na sua tradição acadêmica, ocasionando a perda da autonomia da atividade,

resultando numa subproletarização; quando há a comercialização de métodos de ensino, a proliferação de cursos de capacitação contratados junto à empresas de consultoria, a venda de pacotes tecnológicos físicos, programas e aplicativos eletrônicos etc. De modo geral, a existência de uma grande rede pública estatal gratuita, sob limitações orçamentárias e intermináveis e desarticuladas reformas do ensino, as metas sempre adiadas, funcionam como grande estimulador do crescimento do setor privado. Quanto mais cresce em aquisições e fusões, tanto maior o volume concentrado de capitais no mercado aberto de educação, maior ainda o fluxo de matrículas no setor privado e o poder de controle sobre as políticas educacionais em desfavor da educação pública.

Analisando criticamente uma das expressões da privatização da educação básica, na relação público (estatal) e privado (setor empresarial), Adrião e Peroni (Anpae, 2018, p. 50) destacam o “protagonismo de setores caracterizados como investidores sociais ou, como prefere a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), como filantropos de risco ou filocapitalistas”. Estes capitalistas muito bem intencionados constituem o “segmento que articula”, segundo os autores, “braços sociais de grupos empresariais e fundos de investimentos a retornos financeiros para estes mesmos grupos” (*id*). O empresariado nativo, investidos pela OMC com o título de investidores sociais, não estão agindo por si mesmos, perseguem o lucro, mas são ao mesmo tempo, pelo poder que exercem sobre o Estado, agentes da criação do mercado nacional de educação.

Quando estamos afirmando que a Fundação Lemann é uma organização com maior poder na disputa pela hegemonia da educação nacional, não excluimos que uma de suas forças é exatamente o poder de mobilizar outras entidades filocapitalistas. A Fundação Lemann (associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso), aparece na análise de Adrião e Peroni como destaque na condição de indutor da aprovação e disseminação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo essa intervenção uma expressão da privatização da educação básica. O interesse, à primeira vista, só pode ser percebido como sendo voltado para o caráter da formação dos estudantes que passa a ser ainda mais estrita a competências e habilidades exigidas pelo mundo produtivo, o que é fato, porque interessa ao empresariado a conformação (ajustamento) da mão-de-obra às relações sociais de produção. Mas há, subjacente a este aspecto, o imperativo financeiro, a composição do lucro no setor da educação básica. Se olharmos para o livro didático, seguindo à lógica da mercadoria que precisa estar constantemente sendo recheada de atributos de valor de uso para agradar a apetites artificiais e estimular o consumo, aqui há o interesse pela ampliação de vendas com a renovação

dos pacotes de novas edições com a inserção dos conteúdos da BNCC. Já que a educação está sendo colocada como negócio, vamos a uma agência especializada nesse assunto. A Revista Pequenas Empresas, Grande Negócios (com Estadão), observou que

As editoras faturaram R\$ 5,8 bilhões em 2021 - R\$ 3,9 bilhões em vendas para o mercado e *R\$ 1,9 bilhão para o Governo*. No total, foram comercializados 409 milhões de exemplares - contra os 354 milhões de 2020, um crescimento de 15,4%. No ano passado, foram produzidos 391 milhões de exemplares, um crescimento de 24,3% com relação a 2020, quando as editoras pisaram no freio por causa da pandemia (Revista Pagn, 2022, s/p). [Grifo nosso].

O volume de vendas para o governo federal chegou a quase R\$ 2 bilhões de reais. Isso logo após a o fim do prazo previsto pelo governo para que as escolas adotassem a BNCC. Se olharmos para as fusões e aquisições no mercado aberto de educação - cujas ações dos grandes conglomerados são negociados na bolsa de valores nativa e nos Estados Unidos, impulsionadas pela adequação dos sistemas de ensino à política de testes padronizados, a adoção do modelo de gestão empresarial com sua lógica de resultados e o suposto padrão de qualidade - a movimentação financeira foi da ordem de R\$ 4,6 bilhões, no caso da aquisição da Somos Educação (antiga Abril Educação) pela Kroton Educacional, de propriedade do mega empresário Jorge Paulo Lemann (G1, 2018). A Kroton, que atuava no setor do ensino superior, passa a investir na educação básica onde se encontra um mercado multibilionário, como que, depois de passada a reforma do Ensino Médio e a BNCC, junto às avaliações nacionais a padronizarem a gestão da educação, do ensino e dos conteúdos, o empresário chega à conclusão de que era a hora de aproveitar a oportunidade e passa a integrar-se à exploração financeira da educação básica. Ou melhor, ele passou se preparar para colher os frutos de décadas de investimento “social”. O mercado estava constituído e o empreendedor, o filantropo de risco ou filocapitalista assentou-se sobre o controle do mercado de educação neste segmento.

## 6. CONCLUSÕES

Optamos por compreender e por tecer elementos de análise e de exposição adotando desde o começo uma postura radical conforme requer o método histórico-dialético empregado. Assim, foi preciso considerar o Estado e sua relação com a propriedade privada nas relações de produção, sua relação de simbiose com o capital para reconsiderar na crítica da educação a crítica do controle estatal sobre a escola, do que se concluiu que não é possível nem a democratização da sociedade, muito menos a democratização da escola pública numa sociedade de classes, sob um Estado que administra permanentemente, como continuidade, a crise estrutural de realização do desiderato da escola democrática. Observamos que é preciso que a escola pública saia das amarras culturais de controle estatal e passe a uma forma de controle social democrático efetivo para que ela contribua com a democratização da sociedade em termos radicais. Isso não é de nenhum modo defender a desestatização da escola pública. Ora, o mercado (campo de poderosas corporações) não quer a desestatização dos sistemas formais de regulação ou desregulamentação do jogo econômico. Ele por si não é o Estado, embora seja, de fato o poder, o governo por trás do governo de fato e de direito. Ele não precisa se desfazer do Estado porque é este que confere ordem real e legitimidade das políticas de interesse não só do público, mas principalmente do privado. Quando defendemos que “é preciso que a escola pública saia das amarras culturais de controle estatal e passe a uma forma de controle social democrático efetivo”, estamos defendendo uma saída estratégica de manutenção da função estatal, pública e gratuita da escola, de regulamentação, de aplicação das políticas de educação, de supervisão, mas sob controle social democrático. Sem isso, as tentativas de democratização real da escola pública sob o interesse popular, emancipatório, de formação de sujeitos em sentido amplo, integral, a formação do sujeito gramsciano, historicamente situado, formação intelectual com capacidade dirigente, sem o que não pode disputar a hegemonia, a direção política e cultural da sociedade. Sem essa saída estratégica não haverá a primeira efetividade, que antecede e ao mesmo tempo acompanha a construção do sujeito histórico consciente: a democratização real da escola pública, por meio do que se pode reestruturar a organização escolar, a função social da escola, os conteúdos, a gestão democrática e a formação crítica dos estudantes. Como consequência, do ponto de vista da análise crítica, o papel da educação na transformação social é recuperado e colocado em outro nível da discussão. A crença na transformação da escola a partir de cima, a partir do gesto organizador e educador do Estado capitalista é deslocada radicalmente para a crítica do Estado e sua incompatibilidade com a democratização da sociedade e da escola pública. Assinalamos que é preciso superar o controle

estatal sobre a função social da escola, sobre as políticas e os conteúdos do ensino, aprofundar mecanismos de controle social de caráter popular, criar novos e torná-los hegemônicos no interior da escola pública. Mas sem perder de vista que a educação estatal com sua natureza de classe só pode fenecer com o fenecimento do Estado.

Na moderna sociedade capitalista, como nos diferentes modos de produção social encerrados na luta de classes, o caráter reprodutivo da educação volta-se para reiterar a desigualdade social própria desses sistemas sociais. Nestes casos trata-se de uma reprodução não absoluta, mas que na sociedade moderna, sob o modelo especializado de socialização, tem se tornado cada vez mais desarticuladas as chances de resistência no interior da escola, refletindo a sua natureza de classe, produzindo uma inexorável impressão de luta impossível. Por isso, também pontuamos que a escola não pode cumprir função democrática e mantém-se numa permanente situação de crise estrutural.

Uma parte da crítica da escola considerou que ela não pode contribuir com a equalização da desigualdade social porque ela mesma reproduz a desigualdade e as relações sociais do regime de desigualdade do qual ela faz parte como superestrutura. E observamos que o que falta na crítica é compreender que a escola não pode ser democratizada numa sociedade que só pode se reproduzir negando as aspirações democráticas, que mesmo os lapsos de reformas democráticas da escola se apresentam historicamente como a preparação para uma nova onda de retrocessos, e até de atos institucionais reacionários no nível social mais geral. Isso nos mostra que a escola democrática compreende um tipo de contradição com o regime social de maneira tal que ela nem pode se manifestar abertamente nas relações sociais e nos conteúdos no interior da escola. Como instituição efetivamente democrática, a escola é uma síntese abstrata, antecedida da contradição de ser uma instituição reprodutiva em uma sociedade desigual. É uma realidade utópica, que não existe, nem pode vir a existir como universalidade num regime social desigual. Contudo, tal como olhamos para o resto da sociedade que se assemelha a um inferno dantesco, ou a uma realidade opressora tão ruim e desiludida quanto a que estava no mundo e na imaginação de Miguel de Cervantes, ou More, e neste cenário o caráter público (por oposição ao interesse privado) e a formação relativamente cultural sendo deteriorados e apontamos, em face deste cenário e contra ele, o horizonte do socialismo, por exemplo, estamos diante de uma realidade escatológica, por um lado, e de outro, uma utopia que sustenta a luta cotidiana, embora com limitações conjunturais e estruturais, do movimento geral da classe trabalhadora. Quando olhamos para a escola e apontamos a sua tragédia estrutural e conjuntural, opomos a isso a utopia necessária da escola pública democrática real.

Mostramos as razões para se crer que a crise da escola liberal democrática burguesa é, na verdade, um estado permanente de negação da função integradora da escola pública dada pelo sistema social do capital. Aqui está um escândalo moral inaceitável: o Estado tem que dissimular o fato de que mesmo dentro de escolas públicas há uma classificação, uma segregação assombrosa e moralmente corrompida, qual seja a formação de salas de aula com os melhores estudantes, aqueles que chegam na escola com melhores notas e maior potencial de sucesso, e as secretarias ou direções assim orientam que se organizem estes arranjos de segregação interna para servir ao imperativo aparentemente inevitável da produtividade medida em testes padronizados, que demonstramos ser a formação de um padrão de qualidade da mercadoria educação. Uma parte dessa divisão, no caso do ensino médio, é explicada pela precariedade da formação dos estudantes saídos das escolas de ensino fundamental sob gerência das prefeituras municipais. Segregação interna, manutenção do dualismo estrutural e mercadorização aparecem como centro da preocupação da escola como gestão empresarial de resultados, forma contemporânea da escola moderna.

Não bastasse o problema de origem da escola moderna, ao lado da contradição entre controle estatal e democratização efetiva da escola pública, se apresenta o problema da transferência do controle da escola da gerência estatal e sua roupagem democrática, para o controle das corporações – do controle estatal para o controle do mercado. Claro que esse controle por parte do mercado se dá mais como tráfico de influência e mesmo com ocupação de espaços institucionais fundamentais das políticas de educação, e que não se pode dar em nenhum passo em política de educação sem se ter a presença do controle estatal. O Estado acolhe, legítima e executa as demandas do empresariado, as demandas do mercado. Vimos que não basta o histórico fato da preparação da força de trabalho como função central da escola, nem seu caráter conformador, de formar o consenso, a passividade. O que mais aparece na atuação das fundações empresariais travestidas de entidades filantrópicas é esse papel na formação do capital humano, a formação do consenso e passividade dos estudantes, para se estender à toda a sociedade. Mas resta que o capital quer converter a educação pública em campo de acumulação direta, ou melhor já o está fazendo. Para este fim, o Estado exerce o controle sobre as políticas educacionais ao mesmo tempo que o transfere para o empresariado. É uma contradição que reflete uma tendência permanente, transferência que nunca se efetiva absolutamente, similar à contínua tentativa do capital de eliminar o trabalho. Não dá pra configurar um sistema de escola integralmente dentro da mão “invisível” do mercado das corporações. Isso é uma contradição em permanente movimento. Controle estatal e controle do mercado (empresarial) sobre a escola correspondem a uma unidade contraditória que se mantém

sob tensão tal como ocorre em outros campos da reprodução do sistema social do capital. É no interior desta contradição que aparecem e podem se desenvolver a luta contra-hegemônica no interior da escola pública.

A escola, mantém-se numa contradição nem sempre reconhecida pela crítica. Ao lado das políticas de emprego (e de desemprego), a escola se apresenta como meio “pacífico” do capital e dos governos para lidar com a contenção dos conflitos sociais gerados pela desigualdade social, mantendo a contradição de ser uma instituição que se integra aos mecanismos de produção e reprodução da desigualdade própria do regime burguês, ao passo que integra, mesmo que parcialmente, mas como fenômeno massivo, grande parte das massas nas relações de trabalho. Isso a faz parecer necessária, da forma como ela se encontra, ou assimilável pela classe trabalhadora. Lidar com essa realidade não é tarefa fácil, mas ignorá-la, é uma grande perda de tempo histórico.

Observamos que talvez estamos vivendo uma fase de desfiguração sem precedentes da escola pública. Na verdade, concluímos que se trata de um fato. A escola lida com o conhecimento, mas este cada vez mais fragmentado e destituído de cultura geral de fundamentos científicos. Claro que mesmo após a vitória da burguesia sobre o Antigo Regime, o desiderato de superação da ignorância foi rompido e a escola hoje produz uma nova forma de ignorância, a que lida com o conhecimento e ao mesmo tempo produz alienação. Um século depois da ilustração, na Europa, ou melhor dois séculos depois, se considerarmos o tempo de Marx e Engels, as escolas implantadas efetivaram o modelo burguês de rompimento com o desiderato de democratização real da escola pública, de democratização do conhecimento em sentido lato, como ilustração, como superação da ignorância. A escola atual não é tão rebaixada a ponto de degenerar intelectualmente as massas, mas parece ter a exata dimensão dos limites que deve impor a estas o acesso à elevação intelectual e moral. Se não degenera intelectualmente está sim em curso o processo que leva a essa tragédia de escola. O gorila adestrado taylorista, destituído de capacidade de pensar coisas indesejáveis, pode não ser realizado, porque como notou Gramsci, o trabalhador incorpora e automatiza o gesto e logo começa a pensar enquanto executa as migalhas de trabalho. Fomos aprofundando esta questão e concluímos que, ao contrário da sua concepção iluminista com o ideal de superação da ignorância pela via da razão, do conhecimento, e apensar de se tê-la como instituição de cultura (Sacristán, 2000), a escola atual não forma culturalmente, intelectualmente na relação com o saber sistematizado. A escola se apresenta hoje como instituição que promove, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a afirmação e a negação da cultura disciplinar do currículo, afirmação e negação da cultura, do saber sistematizado. Não basta fragmentar os conteúdos, é

preciso retirá-los e deixar em seu lugar apenas projeções tênues de estruturas disciplinares que já tiveram o nome de sociologia, história, ciências da natureza, química e biologia, geografia etc. Se isso não é escatológico, já é uma tragédia de que Prometeu tentou acabar, quando a trocou pelo sofrimento no monte Cáucaso, acorrentado depois de restituir à humanidade a ilustração antiga. Nessa contradição, nem se realiza a completa negação da cultura sistematizada nem se completa a afirmação da cultura no interior da escola. Não é uma mera relativização da cultura em seu interior, a cultura de fato é muito mais negada que afirmada. E no que se afirma é pouca e apagada em grande parte da cabeça dos estudantes. Considerando a consolidação e a hegemonia da prática de testes padronizados e os efeitos que eles têm sobre o currículo e sobre a prática docente em sala de aula, é que afirmamos que a escola não é mais uma instituição de cultura em sentido amplo e não pode ser sob a lógica do Estado moderno e do mercado.

A sentença a seguir, que anunciamos no corpo deste estudo, expressa a nossa tese geral. O mercado, ou melhor, as corporações, controlam mais diretamente a educação escolar; que o Estado transfere esse controle às corporações privadas da educação, como transfere o controle da política monetária para o mercado; que essa transferência vem sendo feita de modo gradativo, acentuando-se durante o governo Temer e o mandato neofascista de Bolsonaro, sendo mantida no governo Lula-3 por meio do Ministério da Educação e com as investidas neoconservadoras pelo parlamento em articulação com as fundações empresariais. Ou seja, as entidades privadas estão rompendo as últimas barreira de controle social da educação que ainda restavam no Estado, simultaneamente, por dentro do Ministério da Educação, das secretarias de educação, das escolas, no seu exterior imediato a partir da formação de lideranças nos princípios do gerenciamento empresarial e da eficiência na busca de resultados mensuráveis artificiais, e da mentalidade empreendedora a ser ensinada a gestores e professores, e por fora, no âmbito da formulação das políticas, em escala internacional. As atividades produtivas e o setor financeiro, as corporações do mercado da educação controlam a escola brasileira.

Quando examinamos a mercadoria e sob seu espelho apresentamos a educação, fato similar ocorre no processo da educação como processo de produção do valor. Vimos que a produção da educação e da escola como mercadoria é produção do produto, produção da mercadoria para o consumo visando atender a uma necessidade específica do consumidor, produção de objeto para atender à necessidade, sendo para isso metamorfoseada por uma lei da economia política; agora ela é produção da necessidade ao objeto material, como que “libertando” o sujeito dos impulsos formativos da pedagogia humanista clássica, das pedagogias progressistas popular, libertadora ou socialista de diferentes matizes, que se essas

não incorporadas oficialmente nos sistemas de ensino, ainda se encontram nas práticas de muitos professores e professoras, e convertê-lo em consumidor. Sob essa dinâmica da mercadoria educação, tem-se a nova realidade a ser mais investigada pela crítica da educação e da escola pública. Assinalamos, como consequência, que o máximo que se pode ter que possa ser considerada matéria de educação ou de uma filosofia da educação, na educação neoliberal, é a pedagogia como mercadoria sob a forma de treinamento e formação de competências e disposições subjetivas para o trabalho, e ainda a formação de gestores e professores como lideranças que reproduzirão o receituário da educação neoliberal, mais conhecida na produção de resultados. Do que concluímos que a crítica da educação precisa integrar de modo mais amplo e radical a crítica de teoria da educação e da pedagogia com a crítica da economia política, uma vez que não basta a crítica da questão pedagógica, não basta a crítica da questão dos métodos e dos conteúdos, mas pela própria categoria trabalho e pela imposição da lógica de mercado à educação, da transformação da educação em mercadoria, é preciso que a crítica retome as categorias da economia política de modo mais radical se quiser oferecer uma crítica substancial da escola pública e sair da ilusão reformista liberal “democrática” no interior dos “sistemas” de ensino. Assinalamos que a filosofia da educação imanente ao processo de produção da educação como mercadoria, da escola entre o controle estatal e do mercado, é a antifilosofia da educação, ou a “filosofia” da educação neoliberal. Então a filosofia da educação deve incorporar a crítica do estado, a crítica do mercado e a crítica da mercadoria educação.

No caso da questão da Reforma do Estado, a consideramos como um dos aspectos determinantes do neoliberalismo educacional no Brasil porque foi esta reforma que tornou possível a criação da maquinaria que subverte a educação à lógica do mercado, quando criou as bases legais para a proliferação de fundações privadas. São estas entidades empresariais que ameaçam de modo direto a educação nacional, são elas que emergiram como produto das Parcerias Público Privadas ensejadas pela reforma gerencial do Estado, esta reforma que diminuiu as barreiras que dificultavam uma maior apropriação do público pelo privado. Vimos que as organizações ou fundações empresariais passam a atuar captando recursos de fundos públicos, embora participando com contrapartidas financeiras, e canalizando estes recursos para serviços que deveriam ser realizados diretamente por órgãos da administração pública estatal, como a formação de professores e gestores da educação que pressupõe o investimento nas universidades públicas; fornecimento de recursos de mediação pedagógica; criação de uma empresa pública de livros didáticos, e realização de reformas das escolas.

Não sendo possível eliminar a escola como instituição pública e sua tradição supostamente democrática, o capital - por meio do que faz com as PPPs e da influência que

exercem as entidades filocapitalistas sobre o principal órgão das políticas educacionais - procura desfigurá-la, destruir o seu caráter de instituição socializadora de conhecimentos, saberes instrumentais e habilidades para o mundo produtivo e participação política. Em lugar desse projeto emancipatório liberal, se impõe o novo conteúdo semântico da escola “pós-moderna” neoliberal: responsabilidade social, empreendedorismo, inovação, resultados e lucro. Tal movimento é a atualização da escola liberal burguesa.

A mercadoria educação é de um tipo novo. À primeira vista não é universalizada, não se realiza na compra direta para o consumo de modo universal. Mantém a grande aparência de educação pública, na grande parte onde se encontram a massa das matrículas da educação básica sob financiamento estatal, parecendo estar sob o controle estatal e orientada para fins sociais que busca permanentemente a universalidade do atendimento. Uma parte dela aparece diretamente como mercadoria, a parte privada. Se olharmos para o que se encontra no interior do fenômeno e compreendermos a totalidade dos elementos constituintes da educação (os insumos tecnológicos e a sua apropriação privada; a indústria do livro e a sua apropriação privada; a formação de professores e a sua apropriação privada; os conteúdos e a sua apropriação privada dentro e fora do sistema público; o treinamento em serviço e a sua apropriação privada; a retirada de capitais de fundos públicos como o BNDES pelas corporações privadas de educação; somadas às formas diretamente privadas: os sistemas/métodos de ensino, rede de escolas, corporações ou conglomerados de escolas atuando no mercado de bolsa de valores como empresas de capital aberto, etc.), no entanto, como procuramos demonstrar, a educação pública é objeto de lucro.

À escola como espaço de reprodução instrumental, cultural e ideológica, os homens de negócio adicionam a função de valorização do capital, dando-lhe com isso uma segunda natureza, sendo a ela aplicada não somente as leis do fenômeno reprodutivo geral indireto, mas a própria fórmula da acumulação do capital,  $D - M - D'$ . O empreendedor *say-schumpeteriano* consegue a transferência de fundos públicos de investimento específico, usa-o como capital (D), financia com este as fusões e aquisições no mercado de educação, financia a indústria de livros, de formação de gestores e professores, de pacotes tecnológicos e “sistemas/métodos de ensino”, etc., espalham sua ideologia (M), e em seguida finaliza a circulação com o retorno do capital sob a forma de taxa ampliada de lucro (D'). Já demonstramos como o filocapitalista Lemann consegue transformar 4 milhões em 16 milhões às custas do tesouro nacional, em 2019, e que no ano seguinte, em ação conjunta com o Ministério da Educação, o BNDES liberou mais R\$ 22 milhões, também em recursos não reembolsáveis da “iniciativa BNDES educação conectada”. Essa é a forma da escola-mercadoria, da escola como objeto de valorização do

capital que se integra à sanha capitalista de perseguir a elevação geral da taxa de lucros sob a crise estrutural do capital. Isso coloca definitivamente uma nova função social para a escola e exige da crítica da democratização da escola pública a inclusão de um eixo que liga a função de reprodução ideológica da escola à função de reprodução direta do capital.

Observamos que o empreendedorismo na educação, seja como imposição do modelo de empresas, como administração dos recursos transferindo-os para o empresariado, seja como ideologia a ser introjetada na cabeça dos estudantes, como empreendedorismo para pobres, não só procura desobrigar o Estado das suas funções sociais, mas corresponde à uma transferência de controle do setor público para o mercado de corporações da educação. É o meio por onde o mercado controla a educação, cuja mediação é realizada pelas Parcerias. A desregulamentação da forma escolar contemporânea e sua entrega às PPPs, tal como ocorre nos setores tradicionalmente econômicos transferidos para o controle do mercado, é uma condição *sine qua non* para converter a escola em objeto de valorização do capital. Isso porque o regime de acumulação capitalista exige desregulamentação, desobrigação social, desinstitucionalização, o que não implica, de nenhum modo, a desnecessidade do Estado. Observamos que o Estado não deixa de ser instância mediadora fundamental da relação capital e trabalho neste processo de transferência de controle (e antes, de transferência de capitais). Tal como nos setores tipicamente econômicos, no que se sabe que o mercado precisa do Estado para que este garanta os mecanismos de exploração do capital, a atividade da fundação Lemann, com suas organizações diretas e seus parceiros, se ancora nas instituições do Estado, na esfera executiva e legislativa nos níveis federal, estadual e municipal, por onde vai construindo sua hegemonia, abrindo e expandindo o mercado de educação.

Destacamos que a Fundação Lemann com suas afiliadas diretas, como entidade do empreendedorismo, ou de modo geral, as fundações privadas, no Brasil, estão se estruturando e se credenciando para em um futuro próximo receber do Estado a administração direta dos recursos públicos destinados à escola, da gestão escolar e dos processos pedagógicos, o que já ocorre nos Estados Unidos sob o programa “Nenhuma criança será deixada para trás” (*No Children Left Behind - NCLB*), uma política de responsabilização (*accountability*) que no limite transfere os recursos federais para fundações privadas e em seguida, mirando como horizonte a transferência da escola para uma entidade ou “companhia privada” (Apple, 2005, p. 20).

A nossa assertiva, como procuramos mostrar na análise do Centro Lemann e da MegaEdu, é de que estas entidades pretensamente filantrópicas, por meio da maquinaria montada para traficar influência, exercem o controle sobre a educação, os conteúdos do ensino, a organização da educação nacional, a avaliação e o orçamento – neste último caso, favorecendo

a destinação de recursos para oligopólios ligados ao setor de venda de materiais ligados ao ensino. A disputa pela hegemonia da educação brasileira tem na Fundação Lemann o principal vetor de concepção e controle sobre as políticas educacionais, conformando o grande aparato de ensino em um mercado lucrativo. Essa fundação aparece então como uma das entidades vinculadas internacionalmente a setores privados caracterizados como investidores sociais, os filantropos de risco ou filocapitalistas da OCDE, conforme vimos com Adrião e Peroni.

Chamamos atenção para o fato de que há uma disposição ideológica muito enganosa e perigosa para os interesses públicos e que tem seu poder na massificação, quando vira senso comum e não se abala com qualquer contraposição no debate público: a Fundação Lemann é uma organização inspirada na ideia neoliberal de que no público estatal se encontram todos os males, todos os defeitos, enquanto que todas as virtudes se encerram no mercado e no modelo gerencial das empresas. Chamamos a atenção para o fato de se tratar de iniciativas cujos propósitos são bem outros, como capturar as experiências que os profissionais das redes de ensino desenvolvem a partir das universidades, das secretarias de educação e das salas de aula. Isso é o que se chama de apropriação do saber e da cultura elaborada que pertence ao trabalhador e às instituições públicas, que passam a figurar como se fossem originalmente destas organizações - e de fato passam a sê-lo, mas como resultado desta apropriação, como roubo. No total é um processo de produção de produtos, de saberes e experiências em educação como mercadoria. Trata-se de uma forma atualizada da acumulação primitiva do capital, de apropriação dos meios de produção (intelectual), e de apropriação de recursos públicos pelas corporações da educação.

Não resta dúvida de que as entidades empresariais, em especial a Fundação Lemann, estão configurando uma grande rede organizacional capaz de se constituir como um proto-sistema de gestão da educação pública, em paralelo à organização da educação nacional. Elas já fazem da escola uma espécie de entidade administrativa. As políticas educacionais que saem do MEC, muitas das quais passando pelo Parlamento, como as de caráter institucional mais amplo, sendo o caso da reforma do ensino médio conduzida pelo empresariado no decurso do governo golpista de Michel Temer e no governo neofascista de Bolsonaro, mantida pelo governo Lula-3, e a manutenção da maquinaria das fundações nos espaços estratégicos da educação nacional, desde o governo neofascista de Bolsonaro, asseguraram e asseguram a formação e o interesse do mercado de educação. É um processo de privatização em curso. Vimos que a consequência dramática é que não é a escola que produz demandas, ela é que recebe as demandas do mundo produtivo do capital, que chegam até elas por meio da atuação do Estado e das duas camadas de intelectuais subalternos que a fundação Lemann chama de

“líderes” (parlamentares e gestores da educação). Daí é que reafirmamos a conclusão de que por este circuito é que o Estado transfere o controle da educação para as organizações empresariais, restando no comando sobre os conteúdos e sobre a organização do ensino, nas decisões sobre orçamento, no emprego de finalidades empresariais estranhas à função social da escola de interesse popular, na incorporação de princípios administrativos das empresas na estrutura do sistema de ensino, até chegar às escolas.

Pelo método de apropriação das escolas por estas entidades, como a Fundação Lemann, não é preciso vender propriamente o sistema de ensino. Não é preciso querer que o empresário compre aquilo que já o tem nas mãos. Privatiza-se abrindo espaços nas esferas de regulamentação, de planejamento, de controle e de execução orçamentária de políticas educacionais para entidades privadas controlarem a política educacional. Assim concluimos que não é mais o Estado que estabelece as diretrizes, a função social da escola como resultado de negociações entre forças divergentes da sociedade civil, uma vez que a atuação das organizações privadas assume a condição de força hegemônica sobre a educação nacional.

Em suma, a Fundação Lemann constituiu um grande aparato de gerenciamento da educação, inspirado no modelo de mercado e na cultura das empresas e atua prevalentemente pelo convencimento de intelectuais em diferentes níveis da gestão da educação pública, ocupando espaços em setores estratégicos de comando e de execução de políticas educacionais, determinando diretrizes e alocação de recursos públicos em favorecimento da criação de um grande mercado lucrativo da educação brasileira. Ela se estruturou historicamente em paralelo à gestão e estrutura da educação brasileira, desde o MEC, às secretarias de educação e escolas, atuando como entidade do terceiro setor por meio da estratégia privatista das parcerias público-privadas em educação, praticando *lobby* no interior das organizações do Estado e tomando para si, gradativamente, o controle sobre a educação pública brasileira. Podemos afirmar que a Fundação Lemann constitui um aparato que foi se formando em paralelo ao sistema de ensino do país, ancorando-se nas suas estruturas, lhes impondo a lógica do mercado e da empresa, desfigurando a educação pública, desinstitucionalizando-a (transformando-a em entidade para a produção de resultados), substituindo a noção de função social da educação pública por gerenciamento de resultados, convertendo o saber escolar em competências e habilidades requeridos pelas empresas, contando para isso com subjetividade passiva dos sujeitos que ela mesma vai conformando nas relações sociais em cada entidade que comanda. Não é mais o Estado que controla a educação pública brasileira. A educação brasileira, em especial a educação básica, e sua grande rede de escolas, está entregue às fundações empresariais. O resultado para a educação foi similar ao que ocorre nos setores propriamente econômicos,

enfraquecimento das instituições de planejamento e de execução de políticas de caráter social. Com isso, a escola está sob o controle do mercado de corporações educacionais, não mais do Estado, que agora, por meio do *lobby* e outras práticas manipulatórias das fundações empresariais, como o envolvimento de prefeitos e prefeitas, secretários e secretárias de educação etc., se converte cada vez mais em agência das fundações empresariais colocadas gradativamente como objeto de acumulação direta do capital.

Se o empresário filantropo, o investidor de risco, o filocapitalista, (expropriador do público) é no país um máximo de sucesso no mundo dos negócios, tirando seus defeitos escancarados no escândalo das Lojas Americanas, a ninguém que não seja ingênuo pode passar despercebido o fato inexorável de que o seu modelo de educação, de concepção e de gestão das políticas educacionais, a sua concepção empresarial de currículo e de avaliação disseminados por suas entidades e associadas, são experimentos fracassados nos Estados Unidos e na Europa, cuja imagem mais trágica está na legislação privatista estadunidense que resultou, segundo Diane Ravitch, na morte do grande sistema escolar norteamericano. Com a colaboração do Estado brasileiro, o empresariado nativo erigiu um grande mercado de educação, passando antes pela orientação das reformas do ensino iniciadas no final da década de 1990, uma parte propriamente iniciada pelo Estado quando recebe as orientações de organizações e bancos internacionais, outra parte mais diretamente orientada pelas organizações empresariais que atuam ao lado da Fundação Lemann, com grande cobertura antidemocrática propiciada pelo golpe parlamentar de 2016. Ao mesmo tempo que realizaram esta superestrutura, doravante objeto de lucro, estas organizações, junto com o Estado, apostam naquelas experiências fracassadas lá fora e ocupam o lugar de hegemonia, de direção política e cultural no campo da educação pública nacional e não podem realizar outra coisa senão repetir o fracasso de outros países no que querem chamar de democratização da escola pública.

Para uma síntese da nossa crítica, o ponto de partida da tese, no que se refere à exposição, é a análise do Estado, desde a sua concepção pelos contratualistas, passando pelo idealismo hegeliano até a concepção materialista dialética de Marx e Engels. Em seguida, formulamos o problema de que o Estado é incompatível com a democratização da sociedade, da educação e da escola. Voltamos para a crítica da intervenção do Estado sobre a educação e resgatamos a defesa da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, feita por Marx e boa parte da organização dos trabalhadores no século XIX e a oposição de Marx à gerência estatal sobre os conteúdos do ensino e os docentes, o que aponta para a liberdade de ensino, hoje sob os limites da regulamentação estatal burguesa, ou melhor sob controle estatal. Mostramos como esse controle é afetado ou manipulado pelo capital por meio da ação de fundações empresariais,

como a Fundação Lemann, que atuam influenciando decisivamente na reforma dos sistemas de ensino, como esse controle parece ser usurpado do Estado e colocado nas mãos destas entidades, o que representa grave ameaça à educação pública, sabota e desfigura a educação pública, quando diz defender a qualidade da educação e uma educação para todos, do que concluímos com o que se segue.

Tal como a “ilusão” do neoliberalismo<sup>34</sup> - no sentido de que ele ofusca o Estado burguês como problema, uma vez que este é a instância por meio da qual se estabelecem as medidas que permitem a exploração do capital em setores não diretamente econômicos, a (des)regulamentação do mercado em favor das corporações, a legitimação e a execução de políticas desta natureza - a atuação das fundações privadas que exercem poder sobre as políticas educacionais, sobre a gestão e o saber escolar, deslocando parte do poder estatal, produz também um efeito fetichizante, uma “ilusão” que esconde o poder estatal, o Estado como o que recebe, abriga, executa, legítima as políticas destas organizações que com isso fazem o modo atual de intervenção estatal em função do interesse burguês. Neste sentido a atuação das fundações empresariais corresponde à intervenção do mercado na educação, seja advogando concepções de ensino, do que deve ser o centro das políticas nacionais e das práticas em sala de aula, os materiais didáticos e os conteúdos do ensino etc., mas esta intervenção pressupõe a acomodação, a aceitação, o acolhimento por parte do Estado. Esse mecanismo de intervenção expressa um tipo de gestão do Estado, que é designado por estado neoliberal, que Laval, com Foucault, chamam de governamentalidade neoliberal, forma de gestão empresarial que passa das organizações às instituições até chegar à mentalidade dos sujeitos, do que se tem uma sociedade neoliberal. No caso de Laval com Foucault, a crítica se concentra equivocadamente no problema da administração, da política em sentido estrito, do governo, quando na verdade, fazendo um *detour* na análise, é na natureza do Estado e sua derivação das relações de produção do capital que se encontra o centro questão.

Identificar nas organizações empresariais o lugar em que o poder se encontra e é exercido sobre a educação é, portanto, uma parte da crítica, mas não a mais radical, substancial. E esta se encontra em muitos lugares, em muitos trabalhos acadêmicos. Embora não se possa negligenciar seu poder de controle sobre os conteúdos, o ensino e a gestão de políticas

---

<sup>34</sup> Ilusão no sentido semântico, não literal. Não queremos afirmar que o neoliberalismo é uma ilusão, uma imagem do que não existe, mas chamar atenção para o fato de que ele recebe o atributo de ser o aspecto ou entidade determinante, quando na verdade ele é determinado pela mediação do Estado burguês. Ele é resultado não só de complacência do Estado, mas de ações diretas movidas pelo Estado contra as suas próprias estruturas reguladoras estabelecidas no contexto de crise do capital, de ascensão política da classe trabalhadora e do regime socialista durante a guerra fria. Essa questão entre o neoliberalismo e o Estado é abordada na seção “O Estado sombreado sob a poderosa ilusão da forma política neoliberal”.

educacionais e gestão da própria escola, as organizações empresariais não são o centro do poder, não são o objeto a ser enfrentado senão como parcialidade. Em vez disso, o Estado burguês é que deve ser, do ponto de vista do político, objeto de nossas investidas no campo da crítica e da práxis política. Se não são estas organizações o centro do poder desmobilizador e desfigurador da educação pública que tem estas organizações, não podemos deixar de enfrentá-las no terreno da crítica e da práxis no campo da educação.

O Estado não age senão orientado, ele não é o centro onde se produz a ideologia, ele é irradiador da ideologia com poder de massificação e legitimidade. É irradiador de políticas pensadas pelos intelectuais do empresariado, cria os espaços, a legalidade que regulamenta, por exemplo, as fundações, e assegura os caminhos por onde elas podem transitar. O papel destas fundações é ser centros orgânicos de produção intelectual que substancia o conteúdo das políticas encaminhadas pelo Estado, incluindo a função de ser estratégia de apropriação do tesouro nacional pelo capital. É o modo de operar do empresariado e desde já o modo de operar do Estado. Tanto um como o outro (o Estado e as fundações), agem em função da acumulação do capital, seja em termos de ideologia, de produção do consenso, seja em forma de políticas que favoreçam a acumulação direta do capital.

Daí que retornamos ao problema do Estado, para nos livrarmos da ilusão de que o problema está nas políticas neoliberais ou na atuação das organizações empresariais, embora pareçam à primeira vista. Não se trata de um desvio do problema, mas ao contrário um desvio na direção da raiz do problema, da causalidade primeira. A crítica e a ação política como práxis deve mesmo se voltar contra estes fenômenos, mas na sua essência está a relação Estado-capital por maior extração da mais-valia relativa, por maior exploração do trabalho e contra as pulsões libertárias do trabalho. Colocamos, nestes termos, a crítica da economia política marxista no campo da educação no lugar certo da crítica mais radical. Partimos do geral – a relação entre Estado, capital e educação – e nos deslocamos até a forma particular de atuação de uma fundação privada com poder de controle sobre a educação para, finalmente, retornar ao geral como concreto pensado, como síntese: o Estado moderno como instância que impede a realização da democratização efetiva da sociedade, da educação e da escola pública.

Então, qual é a tese principal? A educação não pode ser democratizada sob a gerência do Estado, que o Estado é legitimador e mediador da relação entre as fundações empresariais e a educação e por meio desta relação implementa políticas neoliberais que impedem, no nosso tempo, a efetivação do ideal democrático da escola pública. Em última instância, o interesse desta relação não é só de caráter ideológico-reprodutivo, mas de

acumulação do capital no campo da educação. A reforma gerencial do Estado brasileiro e a subsequente implementação de medidas naoliberalizantes, em especial o estabelecimento de parcerias público-privadas (PPPs), abriram o caminho para a atuação das fundações empresariais, tendo como destaque a atuação da Fundação Lemann e seus organismos mais significantes como sistema de controle e de influência nas políticas educacionais e nas escolas, o Centro Lemann e a MegaEdu, a primeira atuando na formação dos intelectuais que influenciam e atuam no interior das instituições de educação do Estado, a segunda no setor de conectividade das escolas, ocupando lugar de influência sobre o orçamento deste setor no Ministério das Telecomunicações.

Se o problema das reformas neoliberais deve ser enfrentado, esse enfrentamento não pode passar sem superar a ilusão de que o neoliberalismo seja a luta final para os que defendem a educação pública e gratuita brasileira e sem superar a ilusão de que a crise da escola será resolvida por meio de reformas sucessivas dos sistemas de ensino, que se mostram permanentemente sabotadas pelo controle estatal/empresarial conservador e reacionário. Se a sociedade não pode ser democratizada sem superar o Estado burguês (o que inclui o conflito entre capital e trabalho), tampouco pode a escola ser substancialmente democratizada. Contudo, o neoliberalismo e a conversão da escola em objeto de acumulação do capital pelas organizações empresariais, que é um elemento relativamente novo na crítica da democratização da escola pública para além do caráter reprodutivo ideológico, devem ser confrontados enérgica e sabiamente mirando no horizonte da democratização efetiva da sociedade e da escola pública, da superação da lógica do capital e do seu poder político, o Estado moderno.

## REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** In ANPAEA. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3.ed. Editorial Presença. s/d.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses no mundo do trabalho. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000-a.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000-b.
- ANTUNES, R.; BATISTA DA SILVA, J. **Para onde foram os sindicatos?** Do sindicalismo de confronto ao sindicalismo negocial. *Caderno CRH*, 28(75), 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v28i75.20066>. Acesso em: 13 de maio de 2024.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- BATISTA, V. Lucro do setor financeiro cresce durante a pandemia. 2021. **Correio Braziliense**. Brasília, 8 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/05/4923081-lucro-do-setor-financeiro-cresce-durante-a-pandemia.html>. Acesso em: 28 de abr. de 2023.
- BELLUZZO, L. G. Capital financeiro e desigualdade. **Le Monde Diplomatique**. Brasil, 4 de dez. de 2012. disponível em: <https://diplomatique.org.br/capital-financeiro-e-desigualdade/>. Acesso em: 28 de abr. de 2023.
- BRANDÃO, G. M. Hegel: o Estado como realização histórica da liberdade. In: WEFFORT, Francisco (org.). **Os clássicos da política: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx**. vol. 2. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000-b (p. 101-148).
- BRASIL. Banco Nacional do Desenvolvimento - BNDES. Agência de Notícias BNDES. **Educação Conectada já beneficia 168 mil estudantes de 406 escolas públicas**. Agência de Notícias BNDES. Brasília, DF. 6 de nov. de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/detalhe/noticia/BNDES-Educacao-Conectada-ja-beneficia-168-mil-estudantes-de-406-escolas-publicas/#:~:text=BNDES%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Conectada%20j%C3%A1%20>

beneficia 168 mil estudantes de 406 escolas públicas, - iniciativa estatal & text=Quatro projetos selecionados 20 pela iniciativa pública 20j 20est 20A 3o em 20 execu 20A 7 20A 3o. Acesso em: 4 de mar. de 2024.

BRASIL. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação superior**. Ensino a distância cresce 474% em uma década. Inep. Brasília, DF: 4 de abr. de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 30 de mar. de 2023.

BRASIL. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação**. Inep. Brasília, DF: 17 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 30 de mar. de 2023.

BRASIL. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Inep. Brasília, DF: 26 de nov. de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 30 de mar. de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.424/1996. **Presidência da República**. Casa civil. Brasília, DF: 24 de dez. de 1996. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm?=&text=LEI%20N%C2%BA%209.424%20DE%2024%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de%20Transit%C3%B3rias%20e%20d%C3%A1%20o%20utras%20provid%C3%A2ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm?=&text=LEI%20N%C2%BA%209.424%20DE%2024%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de%20Transit%C3%B3rias%20e%20d%C3%A1%20o%20utras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 13 de nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Escolas conectadas**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>. Ministério da Educação. Brasília, DF: Acesso em: 18 de mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 25 de ago. de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> acesso em: 1 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC não quer o ingresso da educação na OMC**. MEC. Brasília. DF: 7 de jul. de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/3219-sp-2084538090>. Acesso em: 6 de nov. De 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Maior sistema público de saúde do mundo, SUS completa 31 anos**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/setembro/maior-sistema-publico-de-saude-do-mundo-sus-completa-31-anos#:~:text=Garantido%20no%20artigo%20196%20da,para%20qualquer%20atendimento%20de%20sa%C3%BAde>. Acesso em: 11 de jul. de 2024.

BRASIL. Ministério das Telecomunicações. **Novos representantes da sociedade civil e das prestadoras de pequeno porte são escolhidos para o Fust**. Ministério das

Telecomunicações. Brasília, DF: 11 de mai. de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/maio/novos-representantes-da-sociedade-civil-e-das-prestadoras-de-pequeno-porte-para-o-fust-sao-escolhidos>. Acesso em: 19 de mar. de 2024.

BRASIL. Presidência da República. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República**. Presidência da República, Brasília, DF:11 de ago. de 1971. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 23 de abr. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113/2020**. Presidência da República. Brasília, DF:25 de dez. de 2020. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 13 de nov. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540/68**: Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: 28 de nov. de 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=9.394%2C%20de%201996\)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=9.394%2C%20de%201996)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 26 de abr. de 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, 20 de dez. de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Presidência da República. Brasília, DF:20 de dez. de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 de abr. de 2023.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma administrativa do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34. Brasília: ENAP, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPOBIANGO, Ronan Pereira. NASCIMENTO, Aparecida de Lourdes. SILVA, Edson Arlindo. FARONI, Walmer. **Reformas administrativas no brasil: uma abordagem teórica e crítica**. REGE, São Paulo – SP, Brasil, v. 20, n. 1, p. 61-78, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616302211>. Acesso em: 6 de mar. de 2024.

CENTRO LEMANN. **O Centro Lemann: quem somos**. Disponível em: <<https://centrolemann.org.br/sobre-o-centro-lemann/#quem-somos>>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

CETRNO LEMANN. **Quem somos**. Disponível em: <<https://centrolemann.org.br/sobre-o-centro-lemann/#quem-somos>>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. **Mundialização: o capital financeiro no comando.** *In* Revista Outubro, 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 28 de abr. de 2023.

CHOMSKY, Noam. **Réquiem para o sonho americano: os 10 princípios de concentração de riqueza e poder.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna.** Versão para eBook eBooksBrasil.com. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2001. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

CORREA, Cristiane. **Sonho Grande: como Jorge Paulo Lemann, Marcelo Telles e Beto Sicupira revolucionaram o capitalismo brasileiro e conquistaram o mundo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

COSSE, Gustavo. **Voucher educacional: nova e discutível panacéia para a América Latina.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 207-246, março/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBrSBvLrX4NqQ6GSKF3LyCP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 de nov. de 2023.

DOLACK, P. Como as finanças comandam o capitalismo. **Outras Palavras.** São Paulo, 20 de set. de 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/como-as-financas-comandam-o-capitalismo/>. Acesso em: 3 de maio de 2023.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e educação.** Tradução de Stephania Matousek. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTADÃO. **Lula abre espaço para grupo de Lemann influenciar decisões de R\$ 6,6 bilhões na educação.** 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao/>. Acesso em: 18 de mar. de 2024.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERRAZ, J. Processo de desindustrialização no Brasil se acentua. **Jornal da Usp.** São Paulo, 8 de mar. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/processo-de-desindustrializacao-no-brasil-se-acentua/>. Acesso em: 3 de maio de 2023.

FIORI, José Luiz. **O nó sego do desenvolvimentismo brasileiro.** S/local. 1994. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5430939/mod\\_resource/content/1/Fiori\\_o\\_no\\_cego\\_do\\_des\\_brasileiro%5B2%5D.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5430939/mod_resource/content/1/Fiori_o_no_cego_do_des_brasileiro%5B2%5D.pdf). Acesso em: 01 de jan. de 2024.

FOFANO, J. **‘Livro de cabeceira’ de Marcel Telles, da Americanas (AMER3), ensina a atrasar pagamentos para fornecedores.** Money Times: 17 de jan. de 2023. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/livro-de-cabeceira-de-marcel-telles-da-americanas-amer3-ensina-a-atrasar-pagamentos-para-fornecedores/>. Acesso em: 21 de mar. de 2024.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (O mundo, hoje, vol. 22).

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

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** 2.ed. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional** (p. 69-90). In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Educação pública de qualidade, universalização da alfabetização.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/universalizacao-da-alfabetizacao>. Acesso em: 01 de abr. de 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Formação de lideranças/rede de líderes.** Conforme site da Fundação Lemann. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/formacao-de-liderancas/rede-de-lideres>. Acesso em: 27 de fev. de 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossa história.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em 18 de mar. de 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Por um Brasil que não deixa boa parte do Brasil para trás.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

G1. Globo. Economia. Notícias. **Kroton fecha compra da Somos Educação por R\$ 4,6 bilhões, 2018.** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-comprada-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>. Acesso em: 14 de jul. de 2024.

G1. Globo. Economia/notícia. **Super-ricos e grandes empresas continuaram acumulando dinheiro durante crise sanitária.** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/09/10/super-ricos-e-grandes-empresas-continuaram-acumulando-dinheiro-durante-crise-sanitaria-diz-oxfam.ghtml>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

G1. Globo. Notícia. **Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos, mostra levantamento.** G1. Globo, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano>

consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml. Acesso em: 30 de mar. de 2023.

GALLO, R. Mito e história nas Histórias: a narrativa de Heródoto. **Rónai**: revista de estudos clássicos e tradutórios – 2013 v1.n1 pp. 16 - 29 - UFJF – Juiz de fora. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/download/23055/12732/91029>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

GALZERANO, L. S. **Educação à venda**: ação empresarial e financeirização do Brasil. Marília: Lutas anticapital, 2022.

GÓES, C. DUQUE, D. Universidade pública e desigualdade de renda no Brasil: Fatos dados e soluções. **Ipea**. s/d. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/181009\\_politicas\\_publicas\\_no\\_brasil\\_cap18.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/181009_politicas_publicas_no_brasil_cap18.pdf). Acesso em: 23 de maio abr. de 2024.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. Tradução de Bernardo Joffly. São Paulo: Boitempo, 2002.

GOVERNO FEDERAL. Brasil. **Maior sistema público de saúde do mundo, SUS completa 31 anos**. Governo Federal. Brasília, DF: 2021. 19 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/setembro/maior-sistema-publico-de-saude-do-mundo-sus-completa-31-anos#:~:text=Garantido%20no%20artigo%20196%20da,para%20qualquer%20atendimento%20de%20sa%C3%BAde>. Acesso em: 11 de jul. de 2024.

GOVERNO FEDERAL. Brasil. Ministério da Fazenda. **Diagnóstico Fies**. Ministério da Fazenda. Brasília. DF, jul. de 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/arquivos/2017/diagnostico-fies-junho-2017>. Acesso em: 5 de maio de 2023.

GOVERNO FEDERAL. Brasil. **Plano de Aplicação de Recursos do 2022-2024**. Governo Federal. Brasília, DF: 6 de out. de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/assuntos/fust/OfcioPARFUSTBNDES20222024.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2024.

GOVERNO FEDERAL. Brasil. Serviços e Informações do Brasil. **Censo da educação superior mostram aumento de matrículas no ensino a distância Governo Federal**. Brasília, DF: 22 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia#:~:text=A%20cada%20quatro%20estudantes%20de,108%2C%20est%C3%A1%20na%20rede%20privada>. Acesso em: 07 de nov. de 2023.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21.ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_, D. **Para entender o capital**. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

HEGEL, G. W. **Enciclopédia das ciências filosóficas**. Em compêndio. Tradução de Lívio Xavier. São Paulo: Imprensa Comercial, 1936. v. 3. (p. 493-531).

HOBBS, T. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil. Organizado por Richard Tuck. Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva e Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Clássicos Cambridge de filosofia política).

INSTITUTO REUNA. **Sobre nós**. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/nossa-atuacao>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

IPEA, Instituto de Pesquisa Economia Aplicada. **Projeções**: taxas de crescimento do PIB e de seus componentes. Ipea. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2023/03/Tabela-51.png>. Acesso em: 28 de abr. de 2023.

ITAPIPOCA (Município). Secretaria de educação - SEDUC. **Circuito educação em debate**. You Tube: 2 de mai. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZ-7xtRCz0E>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

ITAPIPOCA (Município). Secretaria de educação - SEDUC. **Jornada pedagógica 2022, 3º dia**. You Tube 21 de jan. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EMARqnrBFek>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

KELNIAR, V.C; LOPES, J. L.; PONTILI, R. M. A teoria do capital humano: revisitando conceitos. In: EPCT. VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica - EPCT. 21., 2013, Paraná. **Anais**. Universidade Estadual do Paraná. Campus de Campo Mourão/Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar. Campo Mourão, UNESPAR/NUPEM, 2013. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf). Acesso em: 20 de jul. de 2024.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. B. **A atuação do empresariado no novo ensino médio**. Trabalho necessário. V.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/53520/32484/192972>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetivam as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2005. (p. 76-95).

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. Apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Hucitec, 1983.

LESSA H. OIT aponta desenvolvimento do desemprego no mundo em 2023. **Correio braziliense**. Brasília, 16 de jan. de 2023. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/economia/2023/01/5066490-oit-aponta-crescimento-do-desemprego-no-mundo-em-2023.html>. Acesso em: 01 de mar. de 2023.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIGUORI, G. VOZA, Pasquale (organizadores). **Dicionário gramsciano**. Organização de Guido Liguori e Pasquale Voza. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silva De Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOMBARDI, J. C. **Textos sobre Educação e Ensino**: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2024.

LUCENA, A. **Dois terços da riqueza do mundo são acumulados por 1% da população mundial, diz Oxfam**. Carta Capital, 16 de jan. de 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/dois-tercos-da-riqueza-do-mundo-sao-acumulados-por-1-da-populacao-mundial-diz-oxfam/>. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIZ, R. Mais de 70% dos concluintes do ensino médio têm desempenho insuficiente em português e matemática. **O Globo**. Rio de Janeiro, 30 de ago. de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/mais-de-70-dos-concluintes-do-ensino-medio-tem-desempenho-insuficiente-em-portugues-matematica-23023735>. Acesso em: 5 de jul. de 2024.

MARTÍNEZ M. E.; SEOANE, V. I. Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. RBP AE - v. 36, n. 1, p. 017 - 036, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa e/article/view/95673>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

MARX, K. **A guerra civil na França**. Seleção de textos, tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a Reforma Social”**. De um Prussiano. Revista Práxis. n. 5. Tradução de Ivo Tonet. Belo Horizonte, 1995. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**. Livro I, vol. I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K. **O capital**. vol. III. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista** Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. Tradução de Álvaro Pina e Ivan Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, L. I. A. John Locke e o individualismo liberal. *In*: WEFFORT, F.(org.). **Os clássicos da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, O federalista. vol. 1. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000-a (p. 79-110).

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Leviatã**: crítica do Estado. Tradução de Nélio Shneider. São Paulo: Boitempo, 2021.

MONEY TIMES. **A maior fraude da história corporativa do Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/a-maior-fraude-da-historia-corporativa-do-brasil-o-caso-americanas-amer3/> <https://www.moneytimes.com.br/a-maior-fraude-da-historia-corporativa-do-brasil-o-caso-americanas-amer3/>. Acesso em: 21 de mar. de 2024.

MORE, T. **A Utopia**. Tradução e notas de Luís de Andrade. 2.ed. São Paulo. Abril Cultural, 1979.

MOTTA, V. C; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino Médio?** Medida provisória nº 746/2016. (Lei nº 13.415/2017. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**: Cortez Editora. São Paulo: Autores Associados, 1993.

NOVA ESCOLA. **Quem somos**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

O TEMPO. **Coronavírus**. O tempo. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/coronavirus>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

OXFAM. Brasil. **Fome avança no Brasil em 2022 e atinge 33,1 milhões de pessoas**. Oxfam. Brasil. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/fome-avanca-no-brasil-em-2022-e-atinge-331-milhoes-de-pessoas/>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

PENUD. Brasil. **Índice de Pobreza revela grandes desigualdades entre grupos étnicos**. Pnud. Brasil: 7 de out. de 2021. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/news/indice-de-pobreza-revela-grandes-desigualdades-entre-grupos-etnicos>. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1986.

PRESSE, P.; HERNANDES, V. O mercado educacional brasil segundo o censo de 2018 e a visão hoper. **Hoper educação**. Foz do Iguaçu, 7 de out. de 2019. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/single-post/2019/10/07/o-mercado-educacional-brasil-segundo-o-censo-2018-e-a-visc383o-hoper#:~:text=Em%202018%20o%20Brasil%20possu%C3%ADa,corresponde%20a%2063%2C4%25>. Acesso em: 25 de jun. de 2024.

QEDU. **Sobre**. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre>. Acesso em: 18 de mar. de 2024.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE PENSSAN. Olhe para a fome. VIGISAN: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. **Rede Penssan**, 2021. Disponível em: [http://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf). Acesso em: 19 de nov. de 2021.

REVISTA PEGN. Globo. **Aumenta a venda de livros no Brasil, mas didáticos sofrem o baque da pandemia**. Pegn. Globo. São Paulo: 17 de mai. de 2022. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Negocios/noticia/2022/05/pegn-aumenta-a-venda-de-livros-no-brasil-mas-didaticos-sofrem-o-baque-da-pandemia.html>. Acesso em: 14 de jul. de 2024.

RIBEIRO, R. J. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, F.(org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, O federalista**. vol. 1. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000-a (p. 51-77).

RIBEIRO, R. J. **Hobbes: o medo e a esperança**. In: WEFFORT, Francisco (org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O federalista”**. vol. 1. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000. (p. 51-77).

ROBERTSON, S.; VERGER, A. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

ROLE, T. C. Esquerda gere melhor economia e Lula está certo sobre juros, diz Nobel. **UOL**. 28 de fev. de 2023. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2023/02/28/esquerda-gere-melhor-economia-e-lula-esta-certo-sobre-juros-diz-nobel.htm>. Acesso em: 01 de mar. de 2023.

ROSAR, M. F. F. **Os movimentos sociais e a pedagogia histórico-crítica: o salto de qualidade necessário na prática da educação escolar e não-escolar**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 73-88, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9700/7088>. Acesso em: 2 de abril de 2018.

ROUSSEAU, J-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução e notas de Paulo Neves. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. V. L.; ARRAIS NETO, E.; MACARIO, E. Estado, política e emancipação humana em Marx. **Revista Labor**. v. 1, p. 159-170, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6711/4912>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. V. I. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

SODRÉ, L. Insegurança alimentar no Brasil cresce em 3 anos e atinge 43,1 milhões de pessoas. **BRASIL DE FATO**, 13. jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/13/onu-inseguranca-alimentar-no-brasil-cresce-em-3-anos-e-atinge-43-1-milhoes-em-2019>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

SORDI, J. Da expansão à evasão: um panorama da educação superior privada do Brasil no século XXI. **IQC - Laboratório de Políticas Científicas**, 10 de out. de 2022. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/da-expansao-a-evasio-um-panorama-da-educacao-superior-privada-do-brasil-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 6 de nov. de 2023.

SOUSA JR, J. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUSA, J. **Práxis, ontologia e formação humana**. São Paulo: Lisbon International Press, 2021.

SOUZA F. R. **Crítica à concepção gerencialista de gestão pública**: o caso brasileiro. XIX Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre 2009. Disponível em: <https://ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-166.pdf>. Acesso em: 3 de mar. de 2024.

SWEEZY, P. **Teoria do desenvolvimento capitalista**: princípios de economia política marxista. Apresentação de Helga Hoffmann. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA. **Os países do mundo que já proibiram celular nas escolas**. Terra. Disponível em: [https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-paises-do-mundo-que-ja-proibiram-celular-nas-escolas,d53315df1bb43ba9f9b1df8f391b0a02a4ucybig.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-paises-do-mundo-que-ja-proibiram-celular-nas-escolas,d53315df1bb43ba9f9b1df8f391b0a02a4ucybig.html?utm_source=clipboard) Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-paises-do-mundo-que-ja-proibiram->

celular-nas-escolas,d53315df1bb43ba9f9b1df8f391b0a02a4ucybig.html. Acesso em: 19 de mar. de 2024.

TRICONTINENTAL (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social); FRONT. **A Educação brasileira na bolsa de valores**: As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. TRICONTINENTAL/FRONT, outubro de 2020. Disponível em: <https://staging.thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em: 5 de jul. de 2024.

TYLER, R. **Princípios Básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 6.ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UNICEF. Brasil. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 2 de maio de 2024.

VALENTI, G. **Grupo Eleva**: a tacada do grupo de educação eleito por Lemann para ser "o maior e melhor de educação". Exame. 5 de mar. de 2021. Disponível em: Eleva: a tacada do grupo de educação eleito por Lemann para ser "o maior e melhor de educação" | Exame INSIGHT Acesso em: 11 de jul. de 2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais-Clasco. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VETOR BRASIL e INSTITUTO GESTO. Disponível em: <https://vetorbrasileinstitutogesto.gupy.io/>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

WEFFORT, F. C. (org.). **Os clássicos da política**: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx. 10. ed. Vol. 2. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ZOGBI, P. BNDES e Fundação Lemann anunciam investimentos de R\$ 30 milhões em educação no Brasil. Infomoney. Brasil: 27 de abr. de 2018. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/bndes-e-fundacao-lemann-anunciam-investimentos-de-r-30-milhoes-em-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 5 de mar. de 2024.