

O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO E SEUS AGENTES: O EMPRESARIADO EDUCACIONAL DO TEMPO PRESENTE¹

Maria Carolina de Andrade²
Vânia Motta³

Resumo

O artigo aborda o conceito de empresariado educacional construído a partir de pesquisa de cunho documental-bibliográfico. Demonstramos que o conceito apresenta uma carga explicativa que transcende a mera compreensão de um “conjunto de empresários”, clareando a complexidade e a necessidade da luta organizada contra a hegemonia desse grupo na educação. Abordamos sua trajetória em geral e na educação ao longo do século XX, pontuando as diferenças para seu modelo atual e mostramos que a tragédia genocida agravada pelo governo atual lhe oferece uma nova oportunidade de fortalecimento político.

Palavra-chave: Empresariado; Empresariamento da educação de novo tipo; Política educacional

EL EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO DE NUEVO TIPO Y SUS AGENTES: EL EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO DE LA ACTUALIDAD

Resumen

El artículo aborda el concepto de emprendimiento educativo construido a partir de la investigación documental-bibliográfica. Demostramos que el concepto tiene una carga explicativa que trasciende la mera comprensión de un “conjunto de emprendedores”, aclarando la complejidad y necesidad de una lucha organizada contra la hegemonía de este grupo en la educación. Abordamos su trayectoria en general y en la educación a lo largo del siglo XX, señalando las diferencias con su modelo actual y mostrando que la tragedia genocida agravada por el actual gobierno les ofrece una nueva oportunidad de fortalecimiento político.

Palabra clave: Emprendimiento educativo; Emprendimiento educativo de nuevo tipo; Política educativa

THE EDUCATIONAL ENTREPRENEURSHIP OF A NEW TYPE AND ITS AGENTS: THE EDUCATIONAL ENTREPRENEURSHIP OF THE PRESENT TIME

Abstract

The article approaches the concept of educational entrepreneurship built from documentary-bibliographic research. We demonstrate that the concept has an explanatory charge that transcends the mere understanding of a “set of entrepreneurs”, clarifying the complexity and need for an organized struggle against the hegemony of this group in education. We approach their trajectory in general and in education throughout the 20th century, pointing out the differences to their current model and showing that the genocidal tragedy aggravated by the current government offers them a new opportunity for political strengthening.

Keyword: Entrepreneurship; New type education entrepreneurship; Educational politics

¹ Artigo recebido em 03/05/2022. Primeira Avaliação em 07/06/2022. Segunda Avaliação em 04/06/2022. Aprovado em 06/07/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54290>.

² Maria Carolina de Andrade é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora da rede privada de Educação Básica. E-mail: carolina.andradep@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4504-5793>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7385344808311775>.

³ Vânia Cardoso da Motta é doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente na Faculdade de Educação da mesma universidade. E-mail: vcmotta@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/901939580750828>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8286-0808>.

Introdução

“Empresariamento da educação” é um termo assombroso para todos aqueles que defendem um modelo de educação pública financiada pelo Estado em sentido estrito; de qualidade socialmente referenciada, laica, equânime e de algum modo emancipatória. Malgrado as lutas históricas em torno do tema, o período de redemocratização no Brasil é especialmente pulsante: sentia-se a necessidade candente de erigir um modelo educacional radicalmente distinto daquele edificado pela ditadura empresarial militar, cujas dualidade, privatização e precariedade foram marcas notáveis.

Apesar da luta organizada dos trabalhadores da educação – sobretudo via Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1987 – e de sua forte presença na agenda política da Constituinte, o *empresariado educacional*, ao que se dedica esse texto, soube aproveitar muito bem as legislações ambíguas e minimalistas provenientes da coalizão de interesses em torno da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Desprezando-se qualquer tipo de relativização da realidade e da verdade, atentamos para o fato de que, nesses últimos trinta anos, a concretude insiste em teimar com as mágicas soluções liberais, propostas por essa fração, no seio da educação brasileira.

A despeito dos inúmeros assim chamados projetos, parcerias, prêmios, reformas, cursos, avaliações e outros, a educação escolar no Brasil *parece* agradar a nenhuma das várias concepções de qualidade educacional. Noutros termos, em suma, parece que o modelo educacional no Brasil não agrada nem aos conservadores (sobretudo pelas questões ideológicas no sentido amplo do termo); nem aos liberais, que, em tese, esperam da escola trabalhadores competentemente produtivos, seja no ramo que for; e menos ainda aos trabalhadores da educação que, exauridos e adoecidos, são impedidos, consentida ou coercivamente, de oferecer aos seus alunos a escola que gostariam. Enfim, a realidade escolar permanece apresentando os índices altíssimos de evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, violência, precariedade, desigualdade, adoecimento, dentre outros sintomas – quadro que, na esfera da aparência, também parece ser inaceitável por parte do *empresariado educacional*.

Embora o quadro descrito retrate a realidade educacional hodierna, ele forma um todo caótico que deve ser interpelado. As características acima descritas não seriam precisamente sintomas da *educação escolar empresariada*? Empresariamento da educação significa, apenas, uma educação escolar erigida e/ou comandada por empresários? Se as ações dos empresários sobre a educação têm gerado efeitos opostos aos proclamados por eles mesmos – como a realidade imediata grita aos quatro ventos, diga-se de passagem –, por que continuam a reivindicar o campo para si? Quem são esses empresários? Entre tais empresários e os chamados conservadores, existe uma divergência realmente radical? Em contraposição a esse modelo, qual é o outro possível?

A realidade multiplamente determinada e altamente reificada exige um esforço além de compreensão. Sem qualquer intuito de responder todas as perguntas acima – e sequer algumas poucas de modo permanente – discorreremos sobre o tema. Por acreditarmos que os erros de apreensão teórica podem conduzir a erros táticos concretos, o foco principal deste texto é abordar o conceito de empresariado educacional e suas características hodiernas, dado que é este grupo o protagonista do processo de empresariamento da educação de novo tipo.

Embora tenhamos desenvolvido detalhadamente o conceito em trabalhos anteriores (ANDRADE, 2020), é importante ter claro que o empresariamento da educação de novo tipo combina suas características histórico-estruturais – a mercantilização e a mercadorização da educação – aos pontos sinapomórficos do bloco histórico neoliberal. Ao nosso ver, é precisamente aqui que o *empresariado educacional* conquista e exerce hegemonia no campo educacional, tornando-se agente fulcral do aprofundamento do mercado educacional, da subsunção da educação à lógica da mercadoria e da sua submissão direta ao controle do empresariado. Desenvolver esse argumento é nervura axial nesse texto.

Na primeira parte, fazemos uma breve retrospectiva da movimentação dos empresários ao longo do século XX, tendo como marco final a constituição da Nova República. Na segunda, apresentamos o ponto de inflexão na composição do empresariado educacional, qual seja, a consolidação do bloco histórico neoliberal no Brasil, demonstrando algumas formas de atuação desse empresariado no tempo presente. Na terceira parte explicitamos, com base em Gramsci, a noção de empresariado educacional como bloco social hegemônico. Por fim, concluímos que

esse empresariado educacional enxerga no governo Bolsonaro, ao contrário do que muitos propõem, uma forma de robustecer sua força política.

O Empresariamento da educação e o empresariado no Brasil: cem anos de história

A participação dos empresários na escola e nas políticas educacionais não é uma característica exclusiva da história hodierna, e o século XX ilustra isso. No que tange à organização empresarial de modo geral, em 1904 o Centro Industrial do Brasil já representava os industriais. Às vésperas da Revolução de 1930, com a criação das entidades regionais, consolida-se uma estrutura de representação de interesses do empresariado. A partir de tais aparelhos, o empresariado, sob forte liderança do empresário-intelectual orgânico Simonsen, reivindica um Estado forte, protecionista e altamente interventivo em todas as esferas da vida social (DINIZ, 2010).

No que concerne à intervenção nas políticas educacionais, os trabalhos de Rodrigues (1998; 2007) são de alta relevância. O autor demonstra como, desde a década de 1930, a classe dominante disputa um projeto pedagógico hegemônico, defendendo uma educação pautada pelas necessidades do mercado industrial. A Confederação Nacional da Indústria (CNI), criada na década de 1930, explicitava a movimentação efetiva de uma parcela da burguesia industrial no sentido de planejar suas diretrizes, a fim de ‘formar os homens que o Brasil necessita’.

Outrossim, já nessa época, o projeto educacional transcendia o aspecto físico-cognitivo: às vésperas do início da guerra fria e no contexto de agitação social, a CNI, à frente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Social da Indústria (SESI), afirmava publicamente que era preciso “ir mais além da simples oferta de empregos, salários e qualificação profissional”, sendo “indispensável ganhar a luta ideológica no chão da fábrica, demonstrando a superioridade do capitalismo no dia-a-dia” (RODRIGUES, 2007, p. 168-169).

Cunha (2014, s./p.) assevera que aspectos da “submissão da educação à simbiose Estado/capital” já podem ser observados na década de 1930, sobretudo no âmbito do Manifesto dos Pioneiros de 1932. De acordo com o autor, à época já estava revelado “o embate existente na educação brasileira e no mundo capitalista, na verdade, sobre os interesses do público e do privado na educação” e a coexistência

do sistema público e privado “que à época estava escondido por trás da filantropia” (CUNHA, 2014, s./p.).

Nesse sentido, são vários os trabalhos que demonstram a atuação histórica e sistemática dos empresários na definição de projetos e estratégias para assegurar seus interesses na sociedade brasileira, como o de Diniz (2010). Para as autoras, os empresários industriais revelaram ao longo do tempo alta capacidade de mobilização política e ação prática em defesa de seus interesses específicos, não sendo de primeira importância o regime político a ser apoiado. Fosse ditaduras ou democracias, o empresariado integrou diferentes coalizões e se manteve como importante figura de sustentação política, inclusive, do assim chamado nacional-desenvolvimentismo.

É o que nos mostra também o comportamento empresarial no bojo do golpe de 1964 e do projeto educacional da ditadura *empresarial* militar, sempre visando os seus interesses mais imediatos e particulares. De acordo com Bianchi (2001, p.125-126), a “ideia, muito difundida, da escassa participação política do empresariado perde muito de sua força com a análise de seu papel nos processos políticos que tiveram lugar nos anos 1960”. No contexto de agitação social e de polarização ideológica mundial, o empresariado não hesitou em robustecer seu comportamento conservador e a repressão violenta sobre os trabalhadores. Para a educação escolar,

são notórios os desejos do empresariado de i) ampliar a educação como esfera de negócios, isto é, como nicho concreto de mercado e de acumulação de capital, contando com o apoio do Estado estrito nesse processo; ii) manter um vínculo entre educação escolar e trabalho, fazendo com que a educação básica confira à massa de jovens brasileiros competências gerais e específicas requeridas pelo mercado de trabalho integrado por atividades industriais relativamente estáveis, balizadas pelo modelo taylorista/fordista de produção; iii) construir e qualificar o seu exército de reserva, com consciente intuito de forçar os salários para baixo e iv) reservar o acesso ao ensino superior para a pequena parcela destinada ao exercício de funções de maior calibre intelectual e tecnológico. [...]. (ANDRADE, 2020, p. 270).

Importante destacar que os interesses empresariais na educação antecedem o período ditatorial, mas é fato que o regime muito favoreceu especialmente a iniciativa privada, e nesse sentido as privatizações propriamente ditas. Isto não porque as Forças Armadas fossem privatistas ou empresariais, mas porque os próprios articuladores do golpe tinham afinidades político-ideológicas com o empresariado

industrial – inclusive no que tange ao projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovado em 1961, que já favorecia enormemente os interesses privados.

De acordo com Cunha (2007, p. 363), a ampliação das camadas médias propiciou uma “clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos”. Nesse sentido, aprofundaram-se e diversificaram-se os mecanismos de apoio aos empresários no âmbito educacional: “imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos (...). Não bastassem os recursos transferidos às escolas privadas, (...) a acumulação de capital no campo educacional foi fortemente favorecida pela reforma tributária do primeiro governo militar” (CUNHA, 2007, p. 364).

Vale ainda comentar brevemente o papel do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) – organização de extrema direita fundada por empresários vinculados à mineração e à Light – tanto na articulação do golpe quanto na política educacional. No mesmo ano do golpe, o Ipes organizou materiais e eventos para defender e discutir a educação como vetor do desenvolvimento econômico e como investimento destinado à asseguarção da renda. A Teoria do Capital Humano (TCH)⁴, que até hoje embasa as ilustres formulações e soluções empresariais para os problemas da educação brasileira, foi enormemente difundida pelo Instituto: à escola primária caberia a capacitação para a atividade prática; o Ensino Médio prepararia profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país e ao Ensino Superior caberia a formação qualificada dos intelectuais e dirigentes.

O legado da ditadura para a educação brasileira, a que se referem Cunha (2007), Saviani (2008) e Leher (2010), corroborou o auspício gerado pelas características das reformas do período – o obtuso tecnicismo calcado na TCH, a diminuição real e significativa dos recursos destinados à educação pública, a vinculação explícita da educação pública aos interesses e necessidades do mercado e a relativização do princípio da gratuidade do ensino, pari passu ao favorecimento da privatização. Esta última abarcou desde

⁴ A TCH foi formulada por Schultz, na década de 1950. “O assim chamado “capital humano” é um fator da produção tal como os outros fatores de capital alocados nessa esfera. Na realidade, esse “fator humano” seria tanto mais capaz de potencializar os chamados “insumos de mão-de-obra” (...) quanto mais desenvolvido fosse. Tal tese criou uma base argumentativa segundo a qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes adequadas e qualificadas do trabalhador gerariam benefícios e assim diferenças em termos de desenvolvimento, renda e qualidade de vida para todos. (...). (ANDRADE, 2020, p. 272-273).

mecanismos diretos, como aumento real dos privilégios fiscais concedidos às instituições privadas, que funcionaram como uma verdadeira mola propulsora da acumulação de capital nessa esfera, a elementos indiretos, como a recomendação aos governos estaduais, por parte do governo federal, que evitassem a criação de estabelecimentos públicos de ensino “onde as escolas privadas fossem consideradas suficientes para absorver a demanda efetiva ou capazes de expandir a oferta para atender à demanda contida” (CUNHA, 2007, p. 365). É nesse sentido que, para Saviani (2008, p. 301), no período ditatorial o governo se aliou ao empresariado sem qualquer exigência de patamares ou padrões razoáveis de qualidade educacional: [as instituições privadas] “ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo”. (ANDRADE 2020, p. 273).

No âmbito geral, a despeito do aparente jogo de ganha-ganha, os conflitos não tardaram a aparecer. Autores como Bianchi (2001) e Diniz (2010) discorrem sobre o processo sinuoso e conflituoso pelo qual grande parcela do empresariado deslocou, progressivamente, apoio à liberalização política e à instauração da ordem democrática. Nesse sentido, vários fatos desse processo indicam que tal deslocamento do empresariado foi motivado não apenas por uma insatisfação econômica, mas também política; não se tratava apenas da crise econômica generalizada e das quedas nas taxas de lucro, mas, também, do crescente afastamento dessa fração dos centros de poder e decisão, além da não aceitação da condição de subalternidade que, em alguns aspectos, lhe foram impostas.

Andrade (2020), com base em Fontes (2010), discorre com detalhes sobre a movimentação dos empresários no bojo da “distensão lenta, gradual e segura”, demonstrando como o período foi palco de profusos e profundos eventos e de uma colossal complexificação da sociedade civil. As entidades empresariais se multiplicavam exponencialmente; as crises internas nas antigas organizações pelas quais o empresariado acessava o aparelho estatal e participava da definição de políticas também se expandiam e deixavam claro a ausência de um consenso em termos de o que fazer diante da crise econômica, política e social.

Do outro lado da trincheira – malgrado a constância das lutas populares ao longo de todo o século XX, mesmo diante da beligerância e da repressão permanente da classe dominante brasileira –, construíam-se robustas organizações contra-hegemônicas e se desenhavam alternativas anticapitalistas, ainda que nas balizas da ordem.

A organização dos trabalhadores foi sincronicamente acompanhada pela reorganização das trincheiras erigidas pela classe dominante e pela multiplicação de seus aparelhos de hegemonia, sobretudo empresariais – nascidos das cisões de organizações já existentes e da imperatividade de recalibrar o nexos força-consenso sob a auréola da democracia, *convencendo os trabalhadores de que este regime poderia tornar a vida mais amena e humanizar o capitalismo, desde que os esforços coletivos caminhassem nessa direção* (ANDRADE, 2020, p. 276 – grifo nosso).

Assim se seguem as lutas em torno da Constituinte – na luta travada entre católicos, empresários, trabalhadores e outras frações organizadas. Torna-se visível neste período, por um lado, a permanente exigência por parte dos empresários de materialização dos seus anseios nas ações governamentais; por outro, o fato de que, de algum modo, paira sobre as classes dominantes um tipo de “temor pânico”, a que se refere Florestan Fernandes, a respeito da movimentação organizada da classe dominada.

Enquanto internacionalmente se consolidava o Consenso de Washington (1989), e com ele o padrão de supremacia e do regime de acumulação intrínsecos ao bloco histórico neoliberal (CASTELO, 2011), no Brasil, sentia-se fortemente a necessidade de reconstruir um modelo de sociedade radicalmente distinto do período anterior. Especialmente no âmbito escolar, para os trabalhadores, tratava-se de destruir por completo o modelo educacional da ditadura militar: privatista, excludente, repressivo, desigual, precário. Para os empresários industriais, urgia a necessidade de, para retomar as taxas de lucro, readequar a força de trabalho às mudanças no mundo do trabalho. Outrossim, de cimentar socialmente as mudanças estruturais e superestruturais em curso, a despeito da luta dos educadores contra os desdobramentos da nóxia política educacional da ditadura militar.

Para a classe dominante, no então mercado globalizado, restrito e competitivo, uma educação de qualidade seria aquela que oferecesse ao indivíduo as competências que lhe garantiriam a empregabilidade. Noutros termos, o indivíduo deveria se tornar capaz, via escolaridade, de disputar posições mais competitivas no mercado de trabalho. Conseguí-las ou não dependeria de inúmeras variáveis: da sorte aos próprios méritos, perpassando a capacidade individual de desfrutar das oportunidades, em tese, igualmente oferecida a todos.

No limiar da década de 1990, a já mencionada CNI pautava um novo *télos*⁵ para a educação brasileira. Como demonstra Rodrigues (1998), a CNI formulou e reformulou *télos* ao longo da história, que serviram como fins para os quais deveria ser direcionada a política educacional. Ainda na década de 1930, a CNI erige o *télos* da “Nação industrializada”; na década de 1960, diante da consolidada industrialização e do não cumprimento das promessas vinculadas a essa imagem, a CNI metamorfoseia o *télos* para “país desenvolvido”. Não bastava a industrialização: para que toda a população pudesse desfrutar de melhores condições de vida, o país deveria ser capaz de “*superar a etapa do subdesenvolvimento*”⁶.

No limiar da década de 1990, diante da negação concreta do *télos* “país desenvolvido”, isto é, da não superação das péssimas condições de vida dos trabalhadores e da manutenção das enormes desigualdades regionais, econômicas e sociais, a CNI promove uma nova metamorfose teleológica. No seio da transição do nexos estrutura-superestrutura, a CNI elege o *télos* da “economia competitiva” e segue em busca da reformulação correspondente de toda a sociedade, “perseguido a conformação do Estado brasileiro à sua imagem e à novas necessidades”, cuja estratégia central é integrada pela “reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho e a redefinição do sistema educacional brasileiro” (RODRIGUES, 1998, p. 133).

Para a CNI, a educação é uma variável essencialmente econômica, alvo de uma “lógica adequacionista” às necessidades produtivas, sendo uma vertente fundamental do crescimento econômico. No Brasil, a educação seria um ponto de estrangulamento na busca por competitividade, de modo que a permanência do analfabetismo, a baixa escolarização e o afastamento entre educação e as verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas seriam entraves permanentes à produtividade e à competitividade desta derivada.

⁵ Por *télos*, entende-se uma imagem construída pela classe dominante, que vem a ser transformada em meta a ser perseguida a todo custo pelo conjunto da sociedade brasileira. A trajetória deveria ser dirigida pela classe ou fração de classe que a elaborou, decerto “com o propósito de subsumir os interesses do conjunto da sociedade, em particular, da classe trabalhadora, aos interesses particulares da classe dominante, no caso [da CNI], da fração industrial da burguesia” (RODRIGUES, 2007, p. 180). É uma imagem que, por trazer em si “a promessa de superação da realidade social atual”, justifica “todas as privações e sacrifícios impostos pela implementação das políticas que, proclamadamente, encaminharão a sociedade ao fim projetado” (RODRIGUES, 1998, p. 130-131).

⁶ Aspas aqui por não termos acordo com as leituras etapistas do desenvolvimento. Entendemos que a condição subdesenvolvida é chave para o nexos imperialismo-dependência, que está na base da dinâmica capitalista mundial. Para maiores detalhes, recomendamos Marini (2017).

A despeito da veracidade da afirmação anterior, a CNI demonstrou compreender que a atuação pedagógica deveria abarcar uma dimensão socializante e conformadora, com vistas à consolidação de um novo padrão de sociabilidade que não seria desenvolvido espontaneamente. Na década de 1990, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), por exemplo, dedicava-se a elaborar programas de governo calcados em políticas econômico-sociais em fina sintonia com seus interesses, incluindo os moldes da devida atuação pedagógica. De modo explícito, afirmava-se que “as organizações empresariais – sindicatos, federações, confederações e associações (...) precisarão liderar um pesado investimento na formação de pessoal em administração de conflitos” (RODRIGUES, 1998, p. 46).

Os anos 1990 e a virada neoliberal: a hegemonia do *empresariado educacional* e a nova fase do empresariamento da educação

Como vimos, os empresários participaram ativamente no bojo das esferas política e educacional do Brasil, sempre visando seus interesses mais imediatos.

Na virada para os anos 1990, Collor e mais robustamente FHC (1994), não pouparam esforços em alinhar o Brasil aos padrões neoliberais: abertura de mercado com massiva entrada de capital estrangeiro, privatizações e desnacionalizações de empresas importantes, flexibilizações, desregulamentações, conservação do superávit primário, canonização do pagamento dos juros da dívida pública, flutuação cambial, e outros. Reformas na educação precisariam acontecer, mas não havia definição de recursos e o orçamento social deveria ser reduzido.

A vitória dessas forças foi um golpe importante nos trabalhadores organizados e nas suas recentes conquistas, a despeito da sempre intensa correlação de forças. A contrarreforma⁷ do Estado de 1995 garantiu juridicamente as novas formas de atuação do empresariado, não vistas antes na história. Alguns princípios básicos atingiram diretamente a educação pública. O caráter público foi fortemente descaracterizado pela concepção de “público não estatal”. Desta, desdobraram as sucessivas regulamentações de entidades sociais privadas-empresariais de interesse

⁷ Em referência a reforma administrativa do aparelho do Estado operada no governo de FHC. A diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contrarreforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações” (...), na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado (COUTINHO, 2012, p. 121).

público e das parcerias público-privadas. Estes conduziram o deslocamento de direitos sociais e universais, como saúde e educação, tão recentemente conquistados, para “serviço público não estatal”.

A partir de então, as já multiplicadas organizações privadas passaram a atuar, com permissão e apoio do Estado estrito, em todas as áreas sociais. No bojo da educação, as pautas da CNI, por exemplo, foram totalmente acatadas. Nesse sentido, se é fato que, ainda em torno da Constituinte, a movimentação do empresariado originou um novo modo de ‘pensar, formular e resolver as questões’, e assim um novo projeto que apontava para a superação do patamar econômico-corporativo, também o é que, no âmbito da educação especificamente, os empresários conquistaram força, espaço e legitimidade jamais vistas na história, nacional e internacionalmente.

O primeiro ponto a se destacar é que, diante da correlação de forças estabelecida na década de 1980-90 e da reestruturação produtiva em curso, estava claro para a classe dominante que não bastaria apenas a formação para o trabalho nos aspectos cognitivos. Era necessário formar um novo padrão de sociabilidade e, nesse sentido, construir um modelo de sociedade, nos padrões da ordem, em fina sintonia com seus interesses de classe. Era necessário, portanto, transcender o nível econômico-corporativo de consciência coletiva.

Precisamente nesse sentido, a capacitação seria a solução para o desemprego em tempos de globalização, mas a própria inserção do Brasil no mercado mundial predominantemente como exportador de produtos primários dispensava mão de obra qualificada para nossos postos de trabalho; a educação pública precisava ser expandida, mas o setor público era ineficiente e improdutivo. O então ministro da educação Paulo Renato Souza, vindo diretamente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a pasta, levou adiante inúmeras medidas que tinham como nervura central a educação profissional desintegrada do ensino médio e o ensino fundamental minimalista, defendidas pelo Banco Mundial e pelo MEC como as modalidades de melhor retorno econômico (LEHER, 2010).

Noutros termos, garantir qualidade da educação para todos, ou a oportunidade de aumentar as chances de vender a força de trabalho no mercado, de modo eficiente e produtivo, perpassaria conferir ao alunado as competências estritamente requeridas pelas ocupações disponíveis. Nesse sentido, as modalidades supracitadas seriam economicamente mais produtivas, pois ofereceriam uma formação menos dispendiosa e, ao mesmo tempo, suficiente para formar forças de trabalho vendáveis naquela realidade. Como discorre Leher (2010),

inúmeras foram as medidas implementadas pelo MEC de FHC que frontalmente objetivavam a garantia da equidade e da qualidade educacional via empregabilidade e, dorsalmente, sob a égide da lógica do Banco Mundial, formavam uma educação minimalista, interessada, particularista e mercadorizada (ANDRADE, 2020, p. 219).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107) afirmam que o Governo Cardoso é o primeiro da história a transformar o “ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado”, diluindo o sentido de público e atribuindo ao Estado uma função predominantemente privada. Seguem afirmando que no campo da educação no Brasil passa-se “das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado”.

De fato, vários eventos evidenciam a crescente força política dos empresários em geral, abarcando a educação. Podemos exemplificar com a já citada multiplicação exponencial das organizações de cunho empresarial, além da criação de importantes aparelhos de hegemonia como o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), via decreto presidencial, e o Movimento Brasil Competitivo (MBC), presidido pelo empresário Jorge Gerdau em parceria com o Banco Mundial, e a “ressuscitada” Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), copatrocinado pela Merck Sharp & Dohme, pela Petrobrás, e outras grandes empresas” (MOTTA, 2012, p.125). Aliados a estes, vários outros aparelhos elaboraram, difundiram e convenceram a população de que a raiz dos nossos problemas estavam no “setor público inflado” e na “burocracia, solapadora de ambiente de negócios” (MOTTA, 2012, p. 143), de modo que a solução seria obrigatoriamente o maior diálogo entre governo e setor privado.

No mesmo ano, países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (Gats), cujo objetivo era a liberalização progressiva dos serviços em dez anos, incluindo a educação. À época, várias organizações aliadas ao setor empresarial já atuavam em parceria com a escola pública, a exemplo do Cenpec (1987) e do Instituto Ayrton Senna (1994). Em 1999, o bloco no poder assegurou o interesse privado na educação pública aprovando a lei 9.790/1999, que criou as “Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)”, com liberdade para atuar na “promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que se trata esta lei” (BRASIL, 1999).

Nesse mesmo ano, internacionalmente, sentia-se os efeitos perversos, sobretudo sociais, das medidas austeras. O chamado Pacto Global, conduzido pelos organismos internacionais, atribuiu aos empresários o protagonismo na tarefa de acobertar o antagonismo de classe via construção de uma relação harmônica entre mercado, Estado e sociedade civil, atribuindo uma “face mais humana ao capital”, sob auspício de uma sociedade harmoniosa (MOTTA, 2012). Em outros termos, a essa fração de classe caberia construir um novo senso comum, soldador do bloco histórico neoliberal doravante em sua vertente social-liberal – ratificando, assim, que a escolarização é um dos mecanismos de conformação, internalização e sedimentação da forma burguesa de enxergar e compreender o mundo, inclusive sua estrutura de classes. Essa nova função dos empresários era imperativa diante da realidade que tratou de demonstrar a fragilidade da teoria do capital humano rejuvenescida nas políticas de educação dos anos 1990.

Contrapondo a tese da “empregabilidade” constatou-se ainda na década de 1990 que ao mesmo tempo em que houve a expansão do acesso à educação, a pobreza de uma parcela significativa da classe trabalhadora intensificou (...). Em meados da década de 1990, os intelectuais orgânicos do capital chegaram à conclusão de que (...) não basta atribuir à escola a função de atender as demandas do capital, qualificando e modernizando as forças produtivas para aumentar a capacidade competitiva; não basta atribuir à escola a função de atender a demanda do trabalhador de inserção no mercado de trabalho – é preciso ‘educar para sobreviver’; é necessário atribuir outras funções à escola (MOTTA, 2012, p. 238-239).

Como discorre a autora, ao final da década, junto à massificação da educação pública, observava-se a exacerbação do pauperismo, nacional e internacionalmente. Nesse sentido era preciso, de um lado, dinamizar a economia para ampliar oportunidades; de outro, era preciso ir além da capacitação da força de trabalho para se tornar competitiva e exercer trabalho simples. Era preciso, também via educação, desenvolver aspectos cognitivos, mentais e atitudinais que contribuíssem para o desenvolvimento de uma nova cultura cívica que, calcada na solidariedade, na harmonia e na confiança, possibilitasse a redução das privações humanas e da pobreza de modo geral.

Como demonstra pormenorizadamente MOTTA (2012), a despeito da especificidade de cada organismo, esse eixo central interpelava a enorme maioria de seus relatórios, estando presente nas orientações da Organização das Nações Unidas (ONU), do Banco Mundial, BID e outros. Além do protagonismo empresarial na adoção

de políticas de responsabilidade social, clamava-se pelas “mudanças institucionais baseadas na ‘boa governança’, isto é, na formação de um ambiente de cooperação entre Estado-mercado-sociedade civil em vários níveis (...), de forma a instaurar um ambiente de estabilidade econômica e, principalmente, política” (MOTTA, 2012, p. 246).

No limiar do século XXI, no Brasil, se o governo Cardoso vinha perdendo força política em decorrência do agravamento e dos desdobramentos da crise de 1998 (que inclui a obstrução das exportações, o aumento da taxa de juros e outros), senão todas, as essenciais condições para a expansão do capital no bloco histórico neoliberal já estavam postas.

Sendo assim, a despeito da estagnação crescente, da queda dos salários e do desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa”, o governo Lula não rompeu com a nervura das medidas neoliberais até então em curso: mantiveram-se o rigoroso pagamento da dívida, a sagrada Lei de Responsabilidade Fiscal, as metas de inflação, taxas de juros exorbitantes, a promoção de reformas pró-mercado, estrutura tributária regressiva, e a submissão ativa e consentida da política econômica ao capital rentista nacional e internacional e as políticas econômicas austeras sempre que necessário (LEHER, 2010; CASTELO, 2012).

Na área social, seguiu-se a cartilha do Banco Mundial mormente no que tange às políticas sociais focais e compensatórias de alívio à pobreza e administração dos seus efeitos econômico-sociais nocivos. De modo geral, consolidava-se o Estado estrito como agente garantidor da estabilidade política e das condições propícias à dinâmica do mercado.

A crescente organização do empresariado ganha ainda mais força com a consolidação do social-liberalismo no Brasil, representado pela eleição de Lula em 2003. O primeiro ministro da educação do governo Lula da Silva, Cristovam Buarque, tinha uma concepção de educação liberal: todo seu argumento em prol da educação estava “referenciado na dita teoria do capital humano, de acordo com a qual o ensino fundamental ampliaria a empregabilidade dos jovens, superaria a violência etc (...). Em sua posse, deixou claro que manteria o Banco Mundial como parceiro estratégico, sugerindo convergências entre as agendas” (LEHER, 2010a, p. 56).

É precisamente no governo Lula que vem a se constituir o maior aparelho privado de hegemonia da história da educação brasileira, qual seja, o Movimento

Todos pela Educação (TPE), em 2006. Presidido pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter, o TPE se apresenta da seguinte forma: “com uma atuação suprapartidária e independente – e sem receber recursos públicos – nosso foco é contribuir para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TPE, 2019). Entre seus sócios-fundadores estão figuras vinculadas ao Estado estrito (como o então ministro da educação, Fernando Haddad, e o ex-presidente do CNE, Cesar Callegari), quanto a grandes empresas e bancos, inclusive empresários-proprietários, à exemplo de nomes como os de Jorge Paulo Lemann, Gustavo Loschpe, Emílio Odebrecht e Maria Alice Setúbal.

Além do mais, desde 2006, o TPE conta com o apoio de representantes de empresas como Itaú Social, DPaschoal, Gerdau, Itaú BBA, Instituto Península, Gol, Fundação Victor Civitta, e vários outros, bem como de organismos internacionais, tal como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, s./p.). Vale ainda ressaltar o apoio ao TPE por parte do LIDE (Grupo de Líderes Empresariais), cuja direção é exercida “por um Comitê de Gestão, composto por representantes de grandes corporações, ex-ministros de Estado, especialistas em diversas áreas de atuação, que tem como objetivo orientar, avaliar e decidir sobre as diretrizes do Grupo de Líderes Empresariais” (LIDE GLOBAL, 2018, s./p.). Organizadas no TPE, essas forças “lograram firmar um eixo discursivo que irá orientar as ações do capital nos anos seguintes: a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade (...)” (LEHER, 2010, p. 145).

De modo geral, o TPE se propõe a articular os empresários socialmente responsáveis em torno de objetivos comuns. Um ano após lançar o TPE oficialmente, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação: um plano que agrega um total de 29 ações do MEC sobre diferentes níveis e modalidades da educação básica. Simultaneamente a esse feito, ocorreu a promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (CTPE), pela “União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados (...) visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). Este Plano é, com efeito, o carro-chefe do PDE.

Dentre as ações, estava o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que até hoje segue servindo como justificativa para as mais diversas medidas de contrarreforma na educação – à exemplo do Novo Ensino Médio.

O CTPE foi o corolário, de um lado, do processo de subsunção da educação à forma e à lógica da mercadoria, de modo que essa “coisa”, além de ser possivelmente comprada no mercado, é produzida, avaliada, mensurada nos termos da produção mercantil de serviços; de outro, da aliança entre o governo e os empresários no âmbito educacional, que passaram a estar à frente da formulação, aprovação e implementação das políticas públicas de educação. Afinal, a presença do TPE nas ocupações pertencentes ao Estado estrito, referentes à política educacional, é sem paralelo na história, conforme demonstra pormenorizadamente MOTTA (2012). De acordo com Saviani (2007, p. 1253), a lógica do CTPE “pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”.

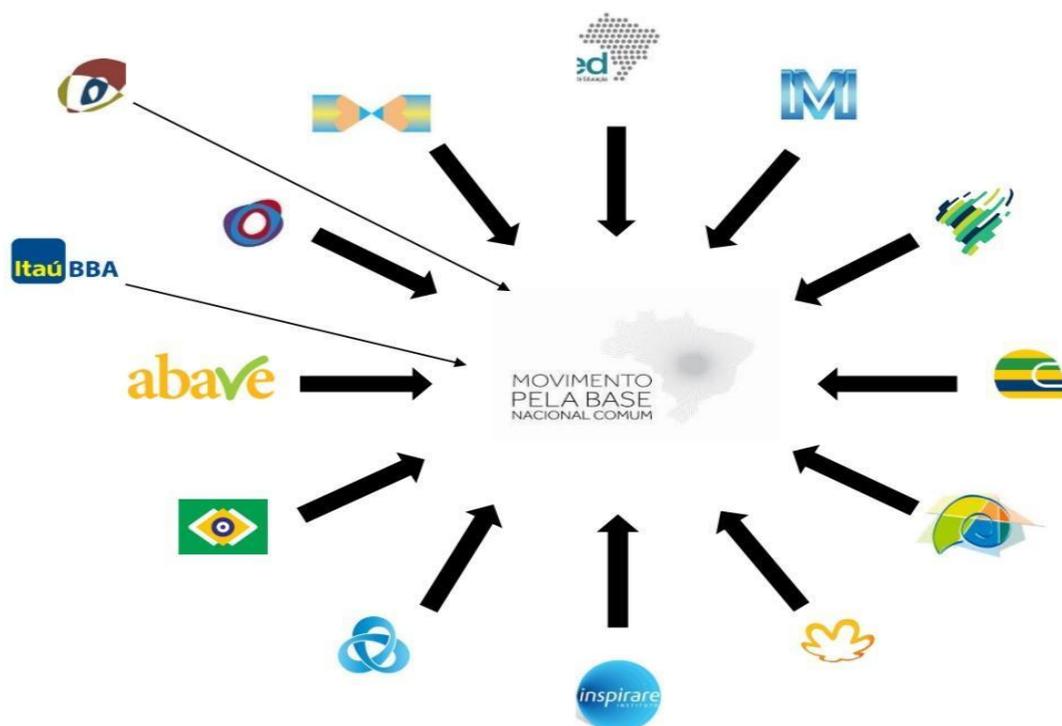
Do TPE seguem nascendo vários outros aparelhos de hegemonia para tratar de demandas específicas. Para exemplificar, podemos citar o caso do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), articulador da polêmica Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em trabalhos anteriores (ANDRADE, 2020; MOTTA; ANDRADE, 2020), demonstramos os efeitos deletérios da BNCC sobre o currículo e o trabalho docente, bem como o quanto a mesma favorece enormemente a ampliação do mercado educacional. Vejamos brevemente, porém, como a BNCC foi conduzida pelo *empresariado educacional*.

Em 2010, com vistas a alcançar as metas propostas, o TPE lançou cinco bandeiras norteadoras de suas ações, produto das análises contidas no relatório “De olho nas metas”. À época, a então e atual diretora-executiva do TPE, Priscila Cruz, afirmou que as bandeiras, em conjunto, eram a base necessária para que o Brasil pudesse alcançar as cinco metas principais do CTPE, quais sejam, acesso à escola, alfabetização, aprendizagem, conclusão do ensino e financiamento. Dentre as bandeiras, estava o currículo: “o País precisa ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo” (GIFE, 2010, s./p.).

Embora não seja o foco do texto, é importante demonstrar como esses empresários atuam no tempo presente. O MPB se constituiu durante a realização do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21”, organizado pela Universidade de Yale em parceria com a Fundação Lemann e realizado nos Estados Unidos, em abril de 2013. Como consta no relatório

de atividades do TPE, o Seminário contou com palestras de gestores educacionais do setor público americano e especialistas da área acadêmica, de organizações não governamentais e de instituições privadas dos Estados Unidos, além da participação de “representantes do setor público brasileiro, educadores e membros de organizações sociais sem fins lucrativos que atuam no campo da Educação no Brasil”. São constituintes do MPB organizações empresarias “velhas” conhecidas no bojo da educação brasileira, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Cenpec, a Fundação Lemann e o TPE.

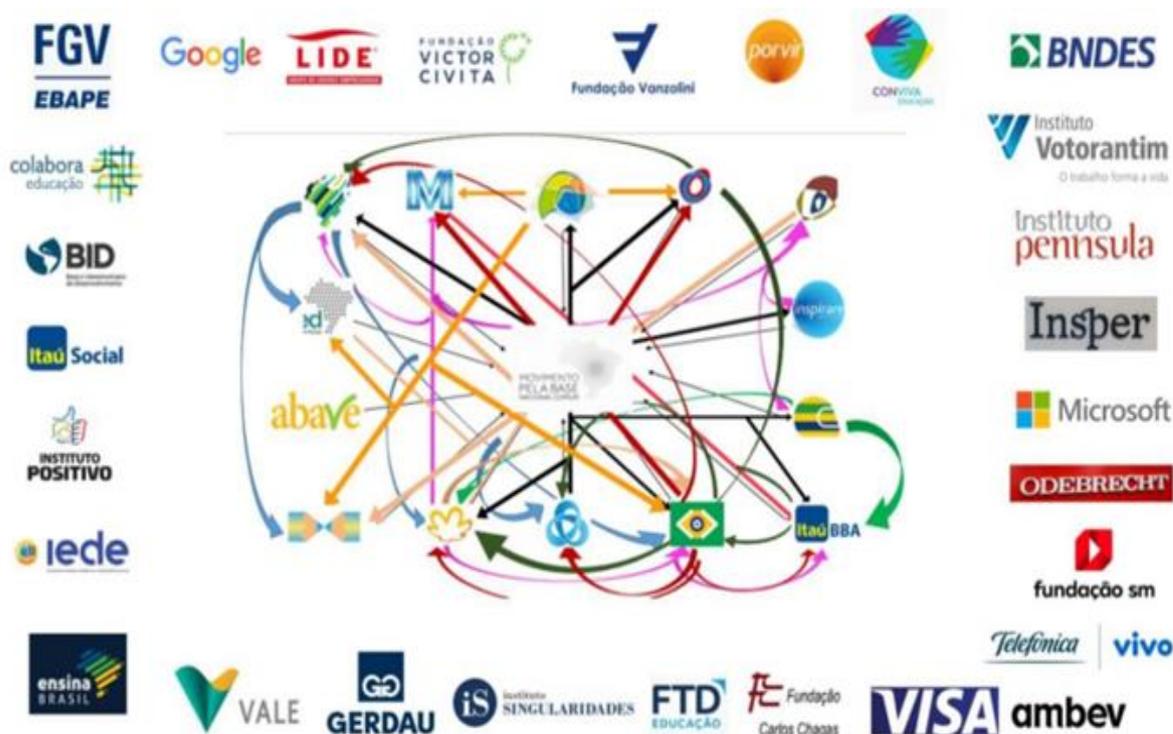
Figura 1 – elaboração própria - Constituintes do MPB (2021)



Fonte: Elaboração própria.

Malgrado esse aparente pequeno escopo, uma investigação mais aprofundada – demonstrada com detalhes em outro espaço (ANDRADE, 2020) – leva-nos a conhecer “instituições satélites” que, precisamente através de parcerias com três ou mais organizações diretamente vinculadas ao MPB, participaram ativamente do processo de construção e tramitação da BNCC, como mostra o quadro abaixo.

Figura 2: Fluxo financeiro entre integrantes do MPB e Instituições satélites.



Fonte: Elaboração própria.

Não precisamos mencionar os vários escândalos nos quais estão envolvidos várias dessas instituições, à exemplo da Oderbrecht. No entanto, vale aqui mencionar um exemplo de como o dinheiro público é destinado a essas instituições, nem sempre com a transparência proclamada.

Conforme demonstra a imagem, a Fundação Carlos Alberto Vanzolini – posicionada logo acima na imagem – foi contratada pelo MEC, em março de 2017, ao custo de R\$18.923.297,00, para a prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários a BNCC, que sequer havia sido divulgada e muito menos aprovada.

Como abordamos detalhadamente também em outro espaço, buscamos em relatórios, reportagens, no site oficial da fundação, no portal da transparência e outras fontes, e não encontramos qualquer informação sobre o destino desse dinheiro. Nos relatórios de atividades da Fundação de 2017 e 2018 – únicos disponíveis no site, apesar da Fundação ter sido criada na década de 1960 – está ratificada a contratação da Fundação pelo MEC, mas não há detalhes sobre a sua atuação.

Figura 3. Diário Oficial da União, quinta-feira, 23 de março de 2017. Seção 3.



No relatório de 2017 é possível ler, na parte de “gestão de projetos” e de “principais realizações”, que a Fundação foi contratada pelo MEC “para a gestão integrada da consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, e também que houve “ampliação da parceria com Instituto Natura, Fundação Telefônica, Inspirare e Fundação Lemann” (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2017, p. 23-24). No relatório de 2018, encontramos, na parte de “Nossa trajetória”, que em 2018 houve a “consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio” (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2018, p. 9). Apesar da tão propalada crise, não se sabe exatamente, até hoje, qual destino teve esses pequenos milhões oriundos do MEC.

O empresariado educacional como bloco social hegemônico

A palavra “empresariado” é utilizada por inúmeros autores, quase sempre se referindo “conjunto de empresários”. Entretanto, essa compreensão em comum não nos permite anular a multiplicidade de sentidos que o termo assume em um ou outro autor, bem como a diversidade de critérios utilizados para determinar quem integra ou não esse grupo: empresários nacionais e/ou internacionais e/ou que atuam no Brasil

e em quais setores; que formam uma classe ou fração de classe, de atuação e consciência mais ou menos homogêneas (...) ao longo do todo o século XX ou somente a partir dos anos 1990; que desempenham coletiva ou individualmente, todos ou apenas alguns, a função de intelectual orgânico, de intelectual em geral ou de preposto da classe dominante; que são, nos termos de Marx, capitalistas-proprietários, capitalistas-funcionantes ou trabalhadores que se acham capitalistas.

De nossa ótica, o “empresariado” de que tratamos é “brasileiro”, mormente por entendermos que, a despeito da forte influência internacional, é o conjunto de empresários nacionais o sujeito coletivo mediador/interlocutor central das formulações internacionais e a força social protagonista na implementação dos ajustes econômicos, políticos e sociais realizados, principalmente, no apagar das luzes do século XX.

Quando se fala em empresariado, deve-se ter em mente o alto grau de complexidade e heterogeneidade da burguesia brasileira, histórica e atualmente. Em outro espaço, abordamos minuciosamente as especificidades do desenvolvimento industrial no Brasil e de seus empresários (ANDRADE, 2020), e chamamos atenção para a necessidade de cautela na análise da manifestação dos interesses aparentemente concorrentes que não são essencialmente oponentes.

A despeito do fato de que a hegemonia sempre foi e continua sendo burguesa, existe, nesse momento, uma correlação de forças cambiante, que se origina não só da recomposição das frações burguesas, mas também das próprias tensões no interior do empresariado industrial, como já foi visto. Nesse sentido, deve-se destacar ainda que, *pari passu* às alterações de poder entre as frações burguesas, emergiram frações de trabalhadores em novo grau de expropriação econômica e social. Outrossim que, apesar do peso e da influência da burguesia internacional na consolidação do bloco histórico neoliberal no Brasil, este só se tornou concretamente possível pela explícita adesão e participação ativa da burguesia brasileira, sobretudo empresarial.

Tudo isso influencia qualquer tentativa de conceituação do termo empresariado caso queiramos que o mesmo porte alguma potência explicativa da realidade. Nosso objetivo central é balizar o conceito de empresariado vinculado especificamente ao âmbito educacional, escolar ou não, por entendermos que é o “empresariado

educacional” o protagonista do processo de empresariamento da educação de novo tipo e de seu aprofundamento recente.

Por todo exposto, não seria possível restringir o conceito àqueles empresários que atuam exclusivamente na educação, mas pareceu-nos possível elencar aspectos que caracterizam um determinado *modus operandi* desses empresários nessa esfera particular, relativamente independente dos seus outros negócios e formas de atuação. A nosso ver, deve-se distinguir, sem dissociar, o “empresariado” e o “empresariado da educação”, de forma a reconhecer nestes tanto as características gerais que lhes fazem “empresariado” quanto os traços específicos que estes apresentam quando atuando nesse esfera específica. Coerentemente com a análise marxiana, o empresariado é entendido não como mera soma de indivíduos e de seus aspectos singulares, mas como força social coletiva, resultante dos nexos entre suas forças econômicas, políticas e sociais internas

Para Gramsci (2001) o empresário é um intelectual, uma “elaboração social superior” dotada de uma capacidade “dirigente e técnica”. Para o italiano, os empresários nascem como “intelectuais de novo tipo” junto com as primeiras “células econômicas”, diretamente ligados à indústria e suas vicissitudes. Ao discorrer sobre, o autor afirma que esses intelectuais seriam inseridos na vida prática como persuasores permanentes e que, ao aflorar politicamente, o novo agrupamento social lutaria pelo domínio total da nação, subordinando as velhas classes às suas próprias finalidades.

O emprego do termo empresário no sentido gramsciano, isto é, de “elaboração social superior”, não se restringe ao dono, chefe ou executivo de uma empresa, comportando uma ampliação do conceito. Para Gramsci, nem todos os empresários seriam capazes de organizar efetivamente o conjunto da sociedade, inclusive o organismo estatal, com vistas a criar condições favoráveis à expansão da própria classe. A isto, deve-se agregar que entre possuir capacidade técnica e dirigente e exercê-las simultaneamente há um vão que merece atenção. Por isso, em nossa interpretação, os empresários que nascem com as primeiras células econômicas como “intelectuais de novo tipo” não constituem imediatamente o que definimos como empresariado educacional. Isto porque, a despeito de sua importância histórica no Brasil e de sua presença ativa em cada época do século XX, é somente a partir de determinados fatos que tais empresários afloram política e economicamente e se

constituem como um bloco social ético-politicamente consistente e dirigente, apesar de suas tensões associadas, por exemplo, à repartição do mais-valor.

Hoje, concebemos o empresariado como um grupo de empresários vinculados aos mais diversos setores que possuem capacidade técnica e dirigente, adquirida e não inata. Ao nosso entender, a maior parcela desse empresariado é integrada por um quadro ativo e operante de prepostos, isto é, de funcionários da classe dominante, aos quais são confiadas as tarefas conectiva, educativa, persuasiva e organizativa. Nas mais diversas esferas da vida social atuam coletivamente com vistas tanto à organização da atividade econômica que lhes é mais próxima quanto à conformação social, mormente pela difusão sistemática de determinados modos de sentir e pensar a vida, bem como de agir sobre ela. Noutros termos, atuam tanto na organização e controle da “sua” parcela da esfera econômica quanto no aparelho estritamente estatal e na difusão de determinadas ideologias, principalmente via aparelhos de hegemonia, que dão forma, sentido e coerência ao conteúdo econômico-social.

Entendemos que somente uma elite, uma pequena camada desse empresariado, constitui-se como organizadora efetiva da sociedade em geral em seu complexo de organismos e serviços, incluindo o organismo estatal, de forma a compassar estrutura e superestrutura. Tendo a lógica empresarial como balizadora de sua atuação, tanto no âmbito da produção capitalista quanto nas esferas política, jurídica e social do bloco histórico, é esse pequeno núcleo central do empresariado que i) reúne e dirige os aliados em suas atividades hegemônicas, isto é, de produção de consenso encorajado pela coerção; ii) media a relação entre os grupos sociais dominantes no Brasil e internacionalmente; iii) forma e escolhe os prepostos a quem confiar as atividades subalternas da hegemonia social e iv) exerce hegemonia econômica, seja pelo poder do enorme grau de concentração e centralização de capital-dinheiro atingido por determinados capitalistas, que passam a deter controles acionários, vultosos investimentos nacionais e internacionais, e outros; pela interferência direta ou indireta nos fluxos de capital e na produção/destruição de forças produtivas; pela direta expropriação econômica dentre outros.

Nessa nata, incluem-se os intelectuais orgânicos do capital e os integrantes de seu estado-maior: os grandes capitalistas-proprietários, que exercem sua supremacia sobre a classe trabalhadora e também, senão principalmente, sobre a própria classe. São empresários que, coletivamente, conferem à própria classe coerência, direção,

organicidade, solidez e, portanto, efetivo poder hegemônico – seja pela dimensão e pelo peso da atividade econômica que exercem, comandam e/ou financiam; pelo grau de sua força política, pela elaboração/assimilação das ideologias orgânicas ou, ainda, pela simultaneidade desses fatores.

Assim, consideramos importante entender o empresariado educacional como sujeito coletivo; como bloco que personifica uma parcela expressiva da classe dominante no seio do bloco histórico neoliberal. Esse bloco empresarial agrega distintas frações de classe em níveis absolutamente de concentração de poder econômico e político, isto é, que ocupam diferentes lugares no regime de acumulação e distintas funções no seio do Estado ampliado, no âmbito dos aparelhos privados e estatais de hegemonia. Curiosamente, é justamente essa heterogeneidade composicional que, por um lado, acirra suas disputas internas e, por outro, lhe confere uma força econômica e política extraordinária, principalmente no âmbito educacional.

Consideramos o *empresariado educacional* como bloco social que atua como classe hegemônica no bloco histórico neoliberal no Brasil. Classe que é entendida não como algo a-histórico, rígido, dado e/ou imutável, e menos ainda como algo homogêneo; “classe” apreendida como fenômeno social que expressa, concretamente, relações de exploração e dominação, de poder e influência de humanos sobre humanos, em toda e qualquer esfera de produção e reprodução da vida. Isso significa que a classe é determinada não por aspectos econômicos, mas pelo modo como os homens se relacionam, via trabalho, para produzir as condições de existência na concreticidade.

Gramsci (2007, p. 41-45), ao tratar do momento das forças políticas, afirma a necessidade de avaliar o grau de homogeneidade e organicidade alcançado pelos grupos sociais, que por sua vez correspondem graus de “consciência política coletiva”:

um grau elementar, no qual “sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la”; um segundo momento, em que “se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico” e no qual já se coloca “a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade política e jurídica” e da participação ativa da vida desse organismo, inclusive na sua esfera administrativa; e um terceiro momento, no qual se entende que os próprios interesses, então

corporativos, “podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados”.

Nessa fase mais estritamente política, segue Gramsci (2007, p. 41), as ideologias tornam-se “partido” e lutam para se sobrepor às outras, isto é, para irradiar-se pelo tecido social e prevalecer, de modo a determinar a unicidade econômica, política, intelectual e moral. Assim, as questões em torno das quais se trava a luta são colocadas “não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados”.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2007, p. 48).

O que chamamos de empresariado educacional cumpre hoje essa função, exercendo hegemonia econômica e política – diretamente no campo educacional e indiretamente no conjunto da sociedade. É essa parcela que se organiza e busca, a todo custo, organizar a sociedade e o Estado em geral em fina sintonia com seus interesses, sendo a reprodução ampliada do capital a entidade máxima a ser preservada.

À guisa de conclusão: o *empresariado educacional* e seu espaço no governo Bolsonaro

Na introdução desse texto comentamos que o modelo educacional de hoje parece não contentar qualquer parcela da sociedade. Embora também não tenha sido possível demonstrar aqui, tratamos, em outros espaços (ANDRADE, 2020), do constante posicionamento do *empresariado educacional* a favor de sucessivas reformas na educação, tal como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Optamos por, no escopo deste texto, demonstrar o mais detalhadamente possível porque o empresariado educacional não pode ser comparado com o empresariado do século XX, ou mesmo com o empresariado em geral, e tampouco compreendido como um conjunto de empresários. Esse bloco social conduz a

subsunção da educação ao empresariado de um modo jamais visto na história: para além do controle nacional que exerce sobre o conteúdo e a forma da educação escolar no Brasil, formando os trabalhadores à sua imagem e semelhança para o emprego e para o desemprego, faz da educação escolar um mercado aparentemente sem limites de expansão – como mostra o crescimento recente da educação básica no mercado de ações, por exemplo.

Como demonstramos em outro espaço, a *subsunção da educação ao empresariado* é precisamente o que caracteriza o *empresariamento da educação* que assume um novo tipo no bloco histórico neoliberal. O empresariado, como bloco social hegemônico, expande a mercantilização e a mercadorização – aspectos históricos da educação escolar no capitalismo – além das fronteiras do imaginável. E quanto mais mercantilizada e mercadorizada, mais a educação se submete ao controle do *empresariado* de modo consentido pela sociedade em geral (MOTTA; ANDRADE, 2020).

Precisamente, a despeito do pouquíssimo espaço restante, é preciso sinalizar que a recente entrega do MEC às frações mais robustamente ideológicas do governo Bolsonaro pareceram representar, para muitos, um enfraquecimento do poder político do *empresariado educacional*. E, mormente nesse período de retomada escolar pós Covid-19, o que observamos é justamente o contrário: agora como tragédia, esse bloco, breve e levemente afastado dos centros de decisão, apresenta-se como opção e solução à política genocida (também em termos educacionais) de Jair Bolsonaro. E há trinta anos o *empresariado* assim se apresenta: como solução dos problemas por ele mesmo criados. E a tragédia educacional de hoje, se alavancada pelo genocida, não lhes foge a responsabilidade.

Precisamos cuidar para que o trágico não nos faça desejar o obscuro. O *empresariado educacional* jamais poderá ensinar a educação que desejamos, mesmo nas balizas da ordem. Urge tomarmos o projeto educacional para quem lhes é de direito: os trabalhadores. Malgrado a urgência das lutas pelas liberdades democráticas, é preciso negar radicalmente as alianças que, como a história nos mostrou, acabam por nos conduzir a novos problemas e ao enfraquecimento enquanto classe.

Referências

ANDRADE, M. C. **A Base Nacional Comum e o Novo Ensino Médio**: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. 358.f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro.

BIANCHI, A. **Hegemonia em construção**: a trajetória do Pensamento Nacional das Bases Empresariais. São Paulo, Xamã, 2001.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Publicação de em 23 de março de 2017d. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2017/03/23>>. Acesso em 01 de outubro de 2018.

CASTELO, R. **O Social-Liberalismo**: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI. 2011. 379f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – UFRJ, Rio de Janeiro.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Novos Rumos**, Marília, Universidade Estadual Paulista, v.49, n.1, p.117-126, jan /jun. 2012.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: O grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out.-dez. 2014.

DINIZ, E. Empresariado industrial, representação de interesses e ação política: Trajetória histórica e novas configurações. **Revista Política & Sociedade**, v. 9, n. 17, p. 101-139, out. 2010.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. **Trabalhos realizados**. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/categoria-produto/realizacoes/>. Acesso em 21 de abril de 2022.

GIFE. **Movimento lança 5 bandeiras de atuação pela Educação brasileira**. 2010. Disponível em: gife.org.br/movimento-lanca-5-bandeiras-de-atuacao-pela-educacao-brasileira. Acesso em 21 de junho de 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEHER, R. A educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**, p.369-411. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEHER, R. **Uma etapa crucial da contrarreforma**. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>>. Acesso em 03 de janeiro de 2022.

LIDE GLOBAL. **Comitê de gestão. 2018**. Disponível em: <https://www.lideglobal.com/es/comite-de-gestao/>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Revista Educação e Sociedade**, 41, edição especial, 2020.

MOTTA, V. C. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo**. 2007. 412f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – UFRJ, Rio de Janeiro.

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

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Mantenedores e parceiros. 2018**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/>>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.