

O empresariamento da educação e o Estado-educador

Universidade Federal Fluminense

Faculdade de Educação

NEDDATE - NÚCLEO DE ESTUDOS, DOCUMENTAÇÃO E DADOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>

Redação: R. Professor Waldemar Freitas Reis, s/nº, bloco D, sala 525, Gragoatá - São Domingos, Niterói - RJ, CEP 24210-201 - revistatrabalhonecessario@gmail.com

EDITORES

Lia Tiriba, Jacqueline Botelho, José Luiz Antunes e Regis Arguelles

EDITOR ADJUNTO

Angela Tamberlini e William Kennedy do Amaral Souza

CONSELHO EDITORIAL

Caridad Perez García (UCPEJV – Cuba), Celso Ferretti (UNISO - Brasil), Gaudêncio Frigotto (UFF / UERJ-Brasil), José Claudinei Lombardi (UNICAMP – Brasil), Maria Ciavatta (UFF - Brasil), Roberto Leher (UFRJ - Brasil), Tomás Rodrigues Villasante (UCM – Espanha), Sonia Maria Rummert (UFF - Brasil) e Virgínia Fontes (UFF / EPJV / Fiocruz - Brasil).

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandre Maia do Bomfim (IFRJ), Ana Motta (UFF), André Feitosa (EPSJV/FIOCRUZ), André Martins (UFJF), Andrea Araújo Vale (UFF), Anita Handfas (UFRJ), Angela Siqueira (UFF), Angela Tamberlini (UFF), Claudio Fernandes da Costa (UFF), Célia Regina Vendramini (UFSC), Daniela Motta (UFJF), Dante Moura (IFRN), Deise Mancebo (UERJ), Domingos Leite Lima Filho (UTFPR), Dora Henrique da Costa (UFF), Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA), Edison Oyama (UFRR), Edson Caetano (UFMT), Eneida Oto Shiroma (UFSC), Eraldo Leme Batista (UNIVAS-MG), Eveline Algebaile (UERJ), Filippina Chinelli (EPSJV/FIOCRUZ), Flávio Anício (UFRRJ), Francisco José Lobo Neto (FIOCRUZ), Guadalupe Teresinha Bertussi (UNAM e UFSC), Hajime Nozaki (UFMS e UFJF), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Ivo Tonet (UFAL), Jacqueline Botelho (UFF), Jaqueline Ventura (UFF), João dos Reis da Silva Jr. (UFSCar), José dos Santos Souza (UFRRJ), José Luiz Cordeiro Antunes(UFF), Júlio Cesar França Lima (FIOCRUZ), Justino de Souza Junior (UFC), Kátia Lima (UFF), Laura Souza Fonseca (UFRGS), Lea Calvão (UFF), Lia Tiriba (UFF), Lígia Klein (UFPR), Luciana Requião (UFF), Marcelo Lima (UFES), Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), Maria Cristina Paulo Rodrigues (UFF), Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim (UFF), Maria de Fátima Félix Rosar (UNICAMP), Marcia Alvarenga (UERJ), Mariléia Maria da Silva (UDESC), Marisa Brandão (CEFET-RJ), Marise Ramos (UERJ,FIOCRUZ), Marlene Ribeiro (UFRGS), Myriam Feldfeber (UBA - Argentina), Ney Luiz Teixeira Almeida (UERJ), Olinda Evangelista (UFSC), Ramon de Oliveira (UFPE), Raquel Varela (Universidade Nova de Lisboa- Portugal), Roberto Leher (UFRJ), Ronaldo Lima (UFPA), Rosilda Benacchio (UFF), Rui Canário (Universidade de Lisboa – Portugal), Sandra Maria Siqueira (UFBA), Sandra Morais (UNIRIO), Sérgio Lessa (UFAL), Susana Vasconcellos Jimenez (UFC), Tatiana Dahmer (UFF), Valdemar Sguissardi (UFSCar), Vania Motta (UFRJ), William Kennedy do Amaral Souza (IFRO) e Zuleide Silveira (UFF).

ORGANIZAÇÃO DA TN 42 (2022)

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (LIEPE – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Prof. Dr. Marco Lamarão (Colemax – Instituto Federal Fluminense – Macaé / Rio de Janeiro

ASSISTENTES DE EDIÇÃO

Daniel Tiriba, Landhor Borges Camello (UFF), Luiz Augusto de Oliveira Gomes (Doutorando em Educação/UFF), e Laura Brandão Martins (Biomedicina-UFF)

FOTO DA CAPA

Pan American Unity, Diego Rivera (1940) em City College of San Francisco, Frida Kahlo Way (USA)

MONTAGEM DA CAPA

Daniel Tiriba

TrabalhoNecessário

V.20 nº 42 / maio-ago (2022) ISSN: 1808-799 X

Indexado por / Indexed by



Apoio:



Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF Bibliotecária:
Mahira de Souza Prado CRB-7/6146

• **T758 TrabalhoNecessário [recurso eletrônico] / Universidade Federal**
• **Fluminense, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos,**
• **Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. – Ano 1, n. 1**
• **(2003)-. – Niterói: NEDDATE, 2003-.**
•
• **Anual, 2003-2007; Semestral, Jan./Jun. 2008-Jul./Dez. 2014;**
• **Quadrimestral, Jan./Abr. 2015-.**
• **Modo de acesso: World Wide Web.**
• **Título extraído da home page (acesso em 06 mar. 2018).**
• **Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>**
• **ISSN: 1808-799x**
• **1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. II.**
• **Universidade Federal Fluminense. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho**
• **e Educação.**

CDD 370

Editorial

OFENSIVA ULTRALIBERAL E ULTRACONSERVADORA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A LUTA PELO DIREITO A TER DIREITOS¹

O número 42 da Revista Trabalho Necessário é publicado em uma conjuntura de grande gravidade política e social no país, que expressa o avanço da estratégia ultraliberal e ultraconservadora frente às políticas sociais e a organização classista da extrema direita, via fascistização da sociedade. O empresariamento da educação, para os setores dominantes, além de representar a ação organizada de disputa do fundo público e incentivo à privatização no campo educacional pelos setores rentistas, também configura a destruição do projeto de escola pública forjado nas lutas sociais. Destacamos, por sua contribuição histórica a esse projeto de escola pública, a figura militante do educador socialista Florestan Fernandes, cujo aporte à leitura da particularidade do capitalismo dependente na formação social brasileira é irrefutável para a compreensão das contrarreformas também como marca do caráter não-clássico da revolução burguesa no Brasil.

O clima antidemocrático agravado pelo golpe de 2016, que depôs a ex presidente Dilma Rousseff, ampliou as possibilidades de realização das Contrarreformas da Previdência e do Ensino Médio. Esta última, revelou de forma explícita que a educação pública no Brasil acompanha o projeto de aprofundamento da sua dependência. Os itinerários formativos implementados na Contrarreforma do Ensino Médio - referendados pelo poder institucional das escolas, que encampam o projeto educacional privatista das classes dominantes-, passam a apresentar o lugar de subordinação a ser ocupado pelos filhos e filhas da classe trabalhadora como correspondente a uma competência natural desses indivíduos, cujas escolas estão situadas em áreas de pobreza. Opera-se o convencimento da classe trabalhadora de

¹ Artigo recebido em 20/07/2022. Aprovado pelos editores em 21/07/2022. Publicado em 21/07/2022
DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55296>.

que o lugar que ocupam correspondem às suas habilidades naturais, voltadas ao “trabalho braçal”, repetitivo, numa negação da realidade de desemprego estrutural e destruição das Universidades Públicas. As contrarreformas na educação, aliadas ao aumento da precarização do trabalho, ao racismo estrutural, e sexismo - que buscam justificar como natural a situação de penúria experimentada pelos trabalhadores e trabalhadoras -, produzem o consenso de que parte expressiva da população não segue os estudos por possuírem habilidades direcionadas a trabalhos voltados meramente à execução.

A conjuntura de ataques progressivos aos direitos sociais, especialmente a partir do Golpe de 2016, que possibilitou a aceleração das contrarreformas do Governo Temer e a política bolsonarista de subordinação ao imperialismo estadunidense, privatizações, devastação ambiental, ataques à ciência, ao funcionalismo público e ao trabalho docente, e a Universidade (com a determinação de Jair Bolsonaro, em 2022, de cortes de 3,23 bilhões do orçamento do Ministério da Educação), apontam para um cenário de estrangulamento da frágil democracia brasileira, na qual a Câmara de Deputados protagoniza processos de cassação de mandatos de deputados adversários à base do governo. Parlamentares são ameaçados de morte em municípios, à exemplo de Niterói-RJ e a sociedade vivencia um clima de terror, como demonstrou o assassinato de um militante do PT (Partido adversário da base do governo) por um bolsonarista, em Foz do Iguaçu. Concomitantemente, a trágica realidade convive com a criminalização dos movimentos sociais e com um passado recente de desarticulação das lutas sociais, que contribuem para arrefecer as possibilidades de reação organizada da classe trabalhadora nas ruas.

O atual número temático da Revista Trabalho Necessário trouxe a contribuição de intelectuais marxistas como Antônio Gramsci, que nos permite compreender o Estado ampliado na sociedade capitalista, e a necessidade de construção de uma educação contra-hegemônica, que expresse, em seus conteúdos, as necessidades do povo para que se fortaleça uma sociedade, baseada no novo homem e na nova mulher.

A contrarreforma do Ensino Médio define um ataque brutal à perspectiva de formação unitária e integral dos jovens, e representa o selo conservador do nosso capitalismo que projetou para a educação básica o viés economicista, eliminando

conquistas importantes de articulação da formação profissional, e as prerrogativas anunciadas nas DNCEM, onde está pautado a relevância da integração entre ciência, cultura e trabalho no Ensino Médio (FRIGOTTO; RAMOS, 2016).

A EC 95/16 autoriza o congelamento dos investimentos sociais em áreas como saúde e educação por 20 anos. No campo das políticas sociais, a DRU (Desvinculação de Receitas da União) foi expandida até 2023, e a desvinculação de receitas relativas a impostos, taxas e multas, foi ampliada em 30%, tendo como um dos destinos o pagamento dos serviços da dívida externa. Desta forma, compreende-se que a aprovação da Lei nº 13.415/17(contrarreforma do Ensino Médio), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e do projeto Future-se para a educação superior configuram como elementos que garantiram a materialidade do atual obscurantismo das ideias e da negação da história presentes no governo Bolsonaro.

Todas as contrarreformas foram aprovadas nos últimos anos como se fossem Reformas progressistas, comprometidas com o desenvolvimento da “nação” e com a modernização do Estado. No governo Bolsonaro, os servidores públicos, especialmente os professores, são duramente prejudicados na possibilidade de planejar e executar o trabalho docente, tanto pela perseguição política (acusações de “ideologia de gênero”, “racismo reverso” e “Marxismo cultural”), quanto pela precarização do trabalho. A atual pandemia do COVID-19, agravada pela posição contrária à vacina do governo Bolsonaro, que resultou na morte de mais de 676 mil pessoas, ratificou estratégias capitalistas de superação da crise, e aprofundou a tragédia social já experimentada pelo conjunto das trabalhadoras e trabalhadores, na qual o Estado aumenta o socorro ao capital em detrimento do trabalho, utilizando-se de seu braço armado para implementar o controle da força de trabalho via genocídio nas periferias das cidades e no campo.

No processo de constituição da independência de Moçambique de Portugal, Samora Machel (2019), em texto publicado originalmente em 1974, demonstrou ao mundo o valor da educação no fortalecimento da luta e resistência popular, onde a escola deveria trabalhar os conteúdos necessários ao avanço da revolução socialista. Na interpretação do líder revolucionário, dirigir a sociedade significa servir aos interesses do grupo dirigente, e a construção de um poder novo exige a construção do poder popular, cujo princípio elementar é a radicalização da democracia.

Em sua atenção aos processos de formação, Samora Machel (2019, p.243), destaca que “a discussão democrática exige uma preparação rigorosa. Antes da discussão devemos proceder a uma investigação cuidadosa do assunto ou assuntos a debater”. Ou seja, na consolidação de uma verdadeira democracia em países de base colonialista como o Brasil, não caberá o dualismo educacional, a repetição dos princípios de formação colonialista, racista, sexista, que criminaliza os povos do campo e negligencia a relevância da Amazônia, mas deverá empenhar-se em construir, com o povo, espaços de produção de conhecimento afinados com a preservação da vida. Condições reais de materialização da democracia precisarão ser edificadas com os movimentos populares, nos quais destaca-se o protagonismo do MST e seu projeto de educação, cuja particularidade aponta elementos de generalidade, imprescindíveis ao fortalecimento das lutas em defesa da escola e Universidade públicas.

As eleições de 2022 colocam para a classe trabalhadora o desafio da derrota do projeto de Bolsonaro e seus aliados para o país. Para uma ampla frente de esquerda, sua derrota representará o rechaço à política de ódio contra negros, mulheres, LGBTQIA+ e a retomada dos direitos sociais que foram banidos no atual governo, que tem como uma das principais políticas para a educação básica a implantação de escolas cívico-militares, a ampliação de parcerias público-privadas, com a finalidade de privatização da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, o incentivo ao armamento da população, ampliando as áreas de ação do garimpo e de madeireiras, que ocasiona o extermínio de povos e comunidades tradicionais, e o aparelhamento de órgãos públicos como INCRA, FUNAI e IBAMA que deveriam fiscalizar crimes ambientais e proteger as diversas comunidades. Elementos que fragilizam a classe trabalhadora.

Caberá ao novo governo eleito a tarefa de romper com o pacote de contrarreformas, e organizar a saúde, a educação e a reforma agrária com a classe trabalhadora, o que exigirá governar com o povo. Aos movimentos populares caberá enfrentar o desafio de ocupar as ruas no pré e pós eleições, cuja tarefa será, além de denunciar a tragédia social do atual governo, construir as possibilidades concretas que definam como dirigente a classe trabalhadora organizada. Derrotar o bolsonarismo exigirá da classe trabalhadora organização permanente, considerando a gravidade do cenário atual, no qual há o crescimento em mais de 270% de células

neonazistas, num país de maioria negra e de terras camponesas, indígenas e quilombolas.

Marx argumenta em suas obras que o capital é a potência da sociedade burguesa e nos chama à atenção para que o capital seja compreendido como uma relação social e não como coisa ou mera abstração, visto que manifesta relações sociais de exploração que veremos nos conflitos no campo, na expulsão dos trabalhadores de suas terras, no desemprego, na falta de acesso à escola. Nenhum destes fenômenos poderá ser compreendido, em sua totalidade, se tomados em si mesmos, sem que sejam contextualizados com o mundo da economia, com o mundo do trabalho, com as relações sociais de produção e suas determinações. Por isto, ao partir da crítica da economia política, o estudo da educação não pode ser compreendido apenas a partir da análise das relações escolares, das dinâmicas institucionais, ou encerrado na análise endógena dos currículos, mas sobretudo precisa dialogar com os desafios do tempo presente, com os significados sócio-históricos da correlação de forças vigentes no chão da escola e da Universidade Pública.

Desta forma, se é o direito que pauta a luta dos movimentos sociais na radicalização da democracia, é preciso impor na atualidade a urgência e radicalidade dos processos de democratização, na negação da concepção liberal de democracia, associada à liberdade do indivíduo, segundo a qual é importante garantir que o indivíduo usufrua na esfera privada os bens que ele, nos argumentos liberais, constrói privadamente.

A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. As ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde não existam tais direitos, nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los. É este o cerne da democracia. (CHAUÍ, 2002, 344).

A igualdade declarada na Constituição não deve se restringir à mera disposição formal. As ações organizadas dos movimentos sociais do campo e da cidade na defesa da educação e dos demais direitos sociais, devem exigir ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício dos direitos a todos os cidadãos. A compreensão do direito a ter direitos fundamenta a ação dos movimentos sociais

como demandantes do que está previsto em lei, mas não materializado na realidade. Os direitos, portanto, a serem dirigidos a todos os cidadãos, devem independe da classe social, da situação socioeconômica, de vivermos no campo ou na cidade, de sexo, cor, sendo o fato de sermos humanos o que nos faz portadores de direitos. É nessa direção que o presente número entende que para que a escola e a Universidade públicas sejam efetivamente públicas, precisarão pintar-se de povo, onde todas as pessoas possam de forma democrática exercer o direito à educação.

Niterói-RJ, julho (inverno) de 2022.

**Lia Tiriba, José Luiz Antunes, Jacqueline Botelho, Regis Argüelles,
Angela Rabello M. B. Tamberlini e William Kennedy do Amaral Souza**
Editores da Revista Trabalho Necessário

Referências

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FRIGOTTO, G; RAMOS, M. Medida Provisória 746/2016: A contrarreforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**. Campinas, nº 70, dez. 2016.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educ. Soc.** 33 (121) Dez 2012. Disponível em < SciELO - Brasil - Florestan Fernandes e a defesa da educação pública Florestan Fernandes e a defesa da educação pública> Acesso em 15 de julho de 2022.

MACHEL, S. Estabelecer o Poder Popular para servir às massas. In: MANOEL, J; LANDI, G (orgs.). **Revolução Africana**: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2019.

O CONFORMISMO NEOLIBERAL E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO¹

Marco Vinícius Moreira Lamarão²

Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa³

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. *Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos.* O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (GRAMSCI, 1999, p. 94, grifos nossos)

A passagem acima, presente nos Cadernos do Cárcere do pensador italiano Antônio Gramsci, revela um traço fundamental da existência do Estado: a sua função de (re)produzir nos indivíduos uma dada visão de mundo afinada aos interesses e demandas da classe (ou frações de classe) que, em determinado momento histórico, detém a hegemonia cultural e política de dada sociedade. Aquilo que Gramsci denominou de Estado ético (e que muitos dos

¹ Artigo recebido em 19/07/2022. Aprovado pelos editores em 20/07/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i4.55278>.

² Doutor em Políticas Educacionais pela Faculdade de Educação UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil. Professor da Licenciatura de História do Instituto Federal Fluminense Campus Macaé - Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: marcolamarao@gmail.com; Orcid: [0000-0002-5561-9439](https://orcid.org/0000-0002-5561-9439). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677011443280347>

³ Doutor em Políticas Educacionais pela Faculdade de Educação UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil. Professor da Faculdade de Educação do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: rodrigo1281@yahoo.com.br Orcid: [0000-0002-7183-9589](https://orcid.org/0000-0002-7183-9589). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1913716021055272>

gramscianos pontuarão como estado educador), por óbvio, extrapola a função da escola e ou da educação propriamente dita, ao mesmo tempo que revela que toda relação política é uma relação pedagógica. O inverso também é verdadeiro: toda relação pedagógica é, decerto, uma relação política. Outrossim, se a referida passagem extrapola a função da educação escolar, ela não deixa também de revelar o papel axial que esta educação escolar pode vir a ter na conformação de um dado conformismo. É, portanto e em resumo, função do Estado Integral produzir, seja pelo consenso, seja pela coerção, uma sociabilidade afinada à visão de mundo daqueles que detém o seu controle e hegemonia em um dado momento histórico. Ainda sobre o Estado ético, de acordo com o filólogo sardo

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 2011, p. 270).

Não obstante Gramsci trata de um Estado e sua função cultural e/ou educativa tendo como imediata referência a Itália dos anos 10, 20 e 30 do século passado (a qual, não nos custa recordar, sucumbirá ao fascismo sob a liderança de Benedito Mussolini), nos parece pertinente o uso desta categoria em contexto tão distinto daquele em que fora produzida, como no caso do capitalismo dependente brasileiro do século XXI, ainda que nos valha- para tal uso- algumas fundamentais ponderações. No entanto, é justamente neste emaranhado dialético entre *a multiplicidade de iniciativas e atividades chamadas privadas que formam o aparelho da hegemonia política e cultural da classe dominante* em sua relação com o Estado *stricto sensu* – em nosso caso, com particular atenção à educação – que se ocupam os esforços investigativos do presente dossiê. Em outras palavras, as pesquisas, artigos e reflexões aqui reunidas colocam em relevo as inúmeras estratégias que as frações da burguesia lançam mão nas

disputas do sentido das políticas públicas educacionais, da educação e da escola (em especial a pública) no presente contexto histórico de aguda crise econômica e sanitária ou, de acordo com o léxico gramsciano, em meio à crise orgânica do capital.

No que diz respeito ao desiderato deste “imperativo categórico” da formação estatal, temos que na educação se percebe, também presente nas sociedades de classes, a existência daquilo que se logrou denominar de dualidade educacional ou, de forma mais simples, a presença de distintos tipos de escolas, umas voltadas à formação dos quadros das classes subalternas para o trabalho simples (que na oposição fundamental capital-trabalho é mormente a classe trabalhadora, mas também demais classes exploradas); e a existência de escolas voltadas à formação para o trabalho complexo ou intelectual dos quadros das classes dominantes (que naquela mesma oposição é, via de regra, a burguesia em suas distintas frações).

Resta-nos claro que, mais explicitamente, a partir das duas últimas décadas do século XX, os organismos internacionais da classe dominante passam a deter maior atenção à função da escola, das políticas educacionais e da educação e buscam, de forma organizada, persistente e sistemática produzir ‘ajustes finos’ nelas (com particular ênfase nos países capitalistas dependentes) como mecanismo de reprodução de uma sociabilidade de novo tipo. Afinadas ao processo de precarização do mundo do labor e produzidas pelas novas formas de organização do trabalho e ante a reestruturação produtiva naquilo que Lúcia Neves *et al* precisamente denominaram de “a nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005). O Toyotismo, a pejetização e a draconiana uberização do trabalho impactam diretamente na escola (em especial àquela voltada a formação da classe trabalhadora) não apenas por inserir no seu interior formas precarizadas do trabalho (MOREIRA, 2020) mas, também substancialmente, no processo de ressignificação produzida pela *novilíngua* neoliberal que sequestra temáticas e ou bandeiras caras à classe trabalhadora, dando-lhes novos sentidos e significados e efetivando uma romantização desta precarização ao passo que individualiza a culpa pelo potencial malogro e insucessos.

Para a grave crise orgânica que enfrentamos, recomenda-se a “educação financeira”; para a profunda falta de perspectiva, receita-se “projeto de vida”; para o desemprego estrutural, manipula-se “itinerários formativos”; a resistência

dá lugar a resiliência, ao passo que a solidariedade é subsumida ao colaboracionismo; não se trata mais de transformar, mas de empreender; o desemprego estrutural é explicado pela empregabilidade individual e não pelos determinantes do próprio processo de reprodução ampliada do capital, etc. Estes são alguns poucos exemplos do “*neoliberalês*”, numa miríade de ressignificações em plena atividade que não se esgotaria a contento em tão poucas linhas.

No caso da educação, sob a ótica da ideologia das classes dominantes, a culpa pelo “fracasso escolar” é, fundamentalmente, da docência e dos demais profissionais da educação. “Docência” esta que não passa de uma abstração tacanha que oscila ora de deveras mal preparado, ora de deveras mal-intencionado, quando não os dois. Este profissional deve, portanto, ou ser punido pela sua displicência e preguiça, ou ser controlado pela sua malevolência e doutrinação. Como toda abstração, cumpre papel ideológico fundamental de macular – tal como uma cortina de fumaça – as causas reais e concretas, os múltiplos determinantes fundamentais, da produção da educação como política pública em um país capitalista dependente como o Brasil, por óbvia referência, mas também para além dele.

Feita a cortina de fumaça, obscurece-se o histórico subfinanciamento da educação pública no país (LAMARÃO, 2021), a histórica interdição ao acesso das escolas públicas de negros, indígenas e mulheres por longo período da formação social brasileira, em especial (mas não somente) na colônia e império (LAMARÃO, 2021). Omite-se a crescente privatização financeirizada da formação superior em licenciaturas, com gradativo aumento da presença da modalidade de Educação à Distância (EaD) nesse processo (EVANGELISTA; SOUZA 2020); olvida-se, como dito, a intensa precarização do trabalho docente; esquece-se das distintas formas de ataques à autonomia pedagógica, subsumindo àquilo que é inerente ao processo ensino aprendizagem às diretrizes do mercado; não se faz menção ao empresariamento e ao empresariamento de novo tipo (como Maria Carolina Pires de Andrade e Vânia Motta destacam em artigo do presente número); não se atenta à adequação e funcionalidade dessa escola num arranjo capitalista dependente (FRIGOTTO, 1984), donde – alertam os presentes organizadores – torna-se ainda mais evidente em um cenário de grave crise econômica e sanitária cujo corolário mais

trágico se dá nas relações de trabalho (ANTUNES, 2020) . Para além da cortina de fumaça, decerto, há fogo.

O presente número temático que lhes é oferecido pela Revista Trabalho Necessário, organizada quadrimestralmente pelo Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE), contou com árduo e brilhante trabalho dos editores aos quais quaisquer organizadores teriam dificuldade em se equivocar. Esperamos não termos sido exceção. Traz-se à baila, neste número 42, a temática do **Empresariamento da Educação e o Estado educador**, donde um conjunto importante de pesquisadores brasileiros e de outras nacionalidades buscam escrutinar distintas iniciativas, organizações, propostas de políticas públicas, alterações legais etc. que visam atender aos objetivos de melhor adequação da educação à direção intelectual e moral da classe dominante, na faceta *positiva* do consenso no Estado Integral.

Se até o presente momento desta apresentação vigorou o cariz reprodutivista da educação, o que não é tão somente exagero da perspectiva daqueles que estudam os “tubarões da educação”, cabe-nos ressaltar o seu contraditório caráter emancipatório, em respeito a dialética como também a histórica luta da classe trabalhadora para que o pensamento crítico tenha garantido o seu espaço de debate público.

Outrossim, os educadores-pesquisadores aqui reunidos nesse número miram a sua prática docente e seus esforços intelectuais no sentido da construção de uma educação emancipatória. Nesses termos, nada mais pertinente do que utilizarmos este presente número para reverenciar o professor e pesquisador, ex-presidente da ADUFRJ, ex-presidente da ANDES-SN, ex-Reitor da UFRJ: **Roberto Leher**. A professora-pesquisadora da Universidade Federal Fluminense **Inny Accioly** nos presenteia com uma bela homenagem, cujo título “*Roberto Leher e o desafio de ‘escovar a história a contrapelo’*” e texto ressaltam a inequívoca indivisibilidade entre reflexão teórica e luta política na trajetória do, atualmente, Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os organizadores o têm como referência teórica desde antes da oportunidade de tê-lo como magistral educador.

Amanda Moreira da Silva produz, na seção seguinte, pertinentes observações sobre uma obra axial da presente temática. Trata-se de “*Os empresários e a educação superior*” de **José Rodrigues**, resgatando ideias de força desta obra de 15 anos atrás e relacionando-as com os processos ulteriores que neste ínterim aprofundaram as transformações no ensino superior. Amanda Moreira da Silva dá destaque à intensa financeirização do ensino superior e a ‘feroz apropriação do fundo público’.

Iniciando os artigos submetidos ao número temático, apresentamos dois artigos de pesquisadores internacionais, atestando que o empresariamento da educação é um processo internacional, bem como – a partir das particularidades de cada questão local – a possibilidade de se ressaltar as peculiaridades de cada objeto estudado. O artigo “*O público e o privado diante da mercantilização da educação em Angola*” fora produzido por **Alfredo Gabriel Buza, Roberto Leher e Juliana Lando Canga** e suas análises destacam as descontinuidades de um modelo educacional cuja inspiração socialista mantinha-a, fundamentalmente, sob a forma de monopólio estatal e no qual, nos últimos 30 anos, foram introduzidas medidas favoráveis à expansão do setor privado. Os autores concluem, com isso, que a crescente presença do setor privado na oferta educacional opera pela substituição da sua oferta sob o monopólio estatal em favor de medidas privatistas, dentre as quais se destaca o fim da gratuidade do ensino superior nas instituições públicas angolanas.

Já o artigo seguinte traz como título “*Legado y actualidad de la Reforma Universitaria de Córdoba*”. **Marcelo Ubal Camacho** analisa a Reforma Universitária no Uruguai, tendo como fonte a Lei nº 19.043, que cria a Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) e como a UTEC vem sendo, desde então, atacada pelas autoridades educacionais ao classificarem as diretrizes reformistas da criação da UTEC como obsoletas.

A seguir, os professores pesquisadores **Lilia Colares e Anselmo Colares**, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), analisam as ameaças que o capital financeiro enceta na educação pública como direito. Partindo de uma pesquisa bibliográfica, os autores do artigo “*Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos*” concluem ressaltando como a crise estrutural, crise sanitária e política levaram à intensificação das investidas do capital em favor da educação

mercadoria e do empresariamento, promovendo a precarização e o desmonte dela como direito social e política pública.

Vânia Motta e **Maria Carolina Pires de Andrade** destacam “*O empresariado da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente*”. Partindo de uma pesquisa documental bibliográfica, as autoras abordam o fenômeno do empresariamento da educação, ressaltando a presença de elementos qualitativamente novos neste processo, o que as permitem denominar o processo corrente como *empresariamento de novo tipo*. Nesta categoria transcende a ideia de um mero conjunto de empresários que atuam e disputam o setor educacional, e é revelada a complexidade deste processo, bem como a necessária organização e luta da classe trabalhadora operando por outra hegemonia. Por fim, o artigo aponta como a tragédia genocida do atual governo abriu uma janela de oportunidades histórica para iniciativas deste tipo.

No artigo seguinte, intitulado “*Estado Ampliado e o empresariamento da educação pública*” e escrito por **Adriana Medeiros Farias**, foi analisada a força da ação empresarial na educação, em particular por seus aparelhos privados de hegemonia (como a Fundação Lemman, por exemplo) e suas Frentes Móveis de ação concluindo que as estratégias empresariais para a disseminação do seu ideário têm nas políticas educacionais *locus* privilegiado dessa propagação.

A análise “*A ideologia do empreendedorismo na reforma do Ensino Médio brasileiro*” foi produzida por **Matheus Rufino Castro**, **Bruno Gawryszewski** e **Catarina Azevedo Dias**. O estudo em questão visa compreender o processo de difusão da ideologia do empreendedorismo nas escolas públicas. A análise se balizou em, primeiramente, um enquadramento teórico conceitual e também a consulta de documentos onde se investiga como o empreendedorismo foi alçado à condição de eixo estruturante dos Itinerários formativos na Reforma do Ensino Médio e nas políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro, tendo-o sido colocado como elemento central na construção das respostas ideológicas da burguesia à crise do capital.

O estudo realizado por **Lúcio Braga** e **Sônia Rummert** sobre “*O Google Workspace for Education (GWE): mercadoria e hegemonia na educação*” é derivado de pesquisa documental, e traz resultado parcial de análise

empreendida por um dos autores e busca analisar como a Google LLC, através da sua mercadoria para a educação – a GWE – incidirá nas decisões sobre políticas educacionais. Partindo do Estado ampliado e fundamentado no materialismo histórico, a análise dosa particular atenção às formulações gramscianas e conclui ressaltando como o GWE atua na conformação de um trabalhador de novo tipo.

Ainda sobre a participação de atores internacionais no processo de empresariamento da educação, o artigo *“Criando mercados de ‘oportunidades de aprendizagem’: a corporação financeira internacional e o exemplo da Coursera”*, de autoria de **Marcela Alejandra Pronko**, analisou o caso da Plataforma Coursera, um programa ligado ao Banco Mundial. Conforme a autora, a referida plataforma visa a promover a criação de mercados de “oportunidades de aprendizagem”, sendo um caso paradigmático da concepção de educação divulgada pelo Banco Mundial e seu braço financeiro, a Corporação Financeira Internacional.

Eneida Shiroma e **Patrícia de Souza** produzem a *“Análise da Agenda 2030: a educação como estratégia de captura do fundo público”*, na qual se revela fundamental faceta do processo de empresariamento da educação, qual seja: a busca pelo uso do fundo público como estratégia para a reprodução ampliada do capital. A pesquisa, de caráter documental, aborda a reconfiguração do Estado como condutor de políticas públicas em meio à crise do capital. Nesse processo, ressaltam as autoras, que o fundo público assume papel estratégico como mecanismo para compensar a queda da taxa de lucratividade.

Em continuação às reflexões aqui coligidas, trazemos o artigo de **José dos Santos Souza**, denominado *“A educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional”*. Tratando dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no Brasil, o artigo teve por objetivo explicar com esses cursos se tornaram promissores nichos de mercados, identificando as CSTs como uma educação superior enxuta e flexível, de caráter privado, sob forte presença da modalidade de Ensino à Distância, bem como o seu papel na conformação ética e moral dos jovens trabalhadores.

Inny Accioly, **Luciane da Silva Nascimento** e **Kleyton Vieira Sales da Costa** oferecem mais uma contribuição ao número temático no artigo intitulado *“O ‘estranho casamento’ entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e os*

ataques à universidade pública". No artigo, @s autor@s analisam os sentidos da associação entre o ultraneoliberalismo e o ultraconservadorismo, e seus impactos nas universidades públicas. Destaca-se especial atenção a agenda que opera a refuncionalização e o desmonte das universidades, relacionando-as às contrarreformas, à 'guerra cultural' na descredibilização das instituições científicas. Como conclusão, o artigo ressalta que a pauta ultraconservadora serve como legitimação de superação de entraves para a implementação da agenda ultraneoliberal nessas instituições.

Também dialogando com a presença da agenda conservadora pautando os debates educacionais, bem como sua utilidade para o aprofundamento de medidas neoliberais, temos o artigo "*Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – Projetos em disputa*", da lavra coletiva de **Maria Raquel Caetano e Vera Maria Vidal Peroni**. Artigo produzido a partir de resultado de pesquisa que analisou a reconformação do papel do Estado na oferta educacional, no qual ele continua sendo o responsável pelo acesso, com ampliação das vagas públicas, por exemplo. Entrementes o conteúdo pedagógico e a gestão escolar são cada vez mais determinados por instituições que preconizam a lógica mercantil e neoconservadora, assumindo, para além disso, a formação do trabalhador docente, produzindo avaliações próprias e, com elas, monitorando todo este processo.

Entendemos que "*A filantropização da educação básica como mecanismo de privatização da intelectualidade do professor*", artigo produzido por **Renata Cecilia Estormovski e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**, mantém importante diálogo com a reflexão anterior. As autoras analisam como as instituições ligadas à lógica mercantil atuam nos debates educacionais, através daquilo que denominam 'Filantropização da educação'. Assim, atuando junto aos trabalhadores da educação, estas instituições operam a captura e privatização da intelectualidade do trabalhador docente e, com isso, aprofundam a sua precarização.

O artigo seguinte, cuja elaboração coube a **Renata Azevedo Campos**, intitula-se "*O empresariamento da educação e o golpe de 1964: uma proposta conceitual do abstrato ao concreto*". A autora traz, em sua dimensão histórica, o golpe empresarial-militar como gênese do processo de empresariamento da

educação no Brasil. Analisando o empresariamento da educação como um processo intrínseco da própria dinâmica do capitalismo, em uma de suas dimensões. Nestas reflexões, a autora produz uma valiosa contribuição para a caracterização do empresariamento da educação.

Logo após, os autores **Ramon Mendes da Costa Magalhães** e **Amanda Rodrigues** discutem a inserção da pedagogia das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular, destacando a atuação do Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho no artigo “*BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio a partir da ótica das competências*”. Tendo como base o Estado ampliado, os autores produzem análise a partir dos movimentos das entidades da sociedade civil, ou mais precisamente, dos aparelhos privados de hegemonia das classes dominantes como forma de deter melhor o movimento no Estado *stricto sensu*. Esta análise documental foi realizada pelo escrutínio dos documentos ligados às duas instituições e cotejadas com as legislações educacionais. Com isso, os autores concluem que a educação demandada pela burguesia, neste momento histórico, compromete ainda mais a formação dos jovens em favor da adequação ao mercado de trabalho.

O próximo artigo se intitula “*A relação público e privado na educação básica brasileira*”. Nele, os autores **Marta Rosani Taras Vaz** e **Rafael Gomes Cavalcante** analisam criticamente o processo de privatização da educação nas últimas três décadas. Neste intervalo se processam mudanças que redefinem a função e papel do Estado quanto a oferta e garantia da educação pública e o tamanho da participação do setor privado na educação. Seguem inquirindo sobre as novas formas de privatização da educação no Brasil e sua relação com os fundamentos da política no capitalismo, bem como a possibilidade de se defender uma educação para a classe trabalhadora sem a influência dos interesses privatistas. Os autores encerram suas reflexões alertando para a urgência da luta em defesa de uma educação voltada à classe trabalhadora.

Lucas Barbosa Pelissari nos apresenta, na continuidade do dossiê, o artigo “*Burguesia industrial e educação profissional: a Confederação Nacional da Indústria (CNI) na formação social brasileira*”. O autor detém-se, fazendo uso de pressupostos teóricos de Nicos Poulantzas, nos documentos produzidos pela CNI para, no bojo da pesquisa bibliográfica, concluir que as contradições do

projeto de educação profissional desse grupo “correspondem às características de componente da fração de classe denominada grande burguesia interna”.

Maria de Fatima Felix Rosar analisa o empresariamento da educação dando evidência as articulações entre o Estado capitalista e o universo corporativo em: “*A estratégia do estado capitalista no setor da educação no brasil: deslocalizar os processos educativos*”. Neste processo, destaca a autora, opera-se um deslocamento das decisões do campo das instituições públicas para o setor de negócios. Por fim, a autora ressalta a imbricação e unicidade entre a luta pela redefinição da educação, da educação democrática e a superação do capitalismo.

Em “*O que está reservado ao trabalho docente nas IES privadas em tempos de automação do ensino?*”, **Francieli Araujo** examina alguns elementos da precarização do trabalho docente ante a expansão da educação superior privada, em especial nas primeiras décadas do século XXI. A autora, em sua análise, destaca como a automação do ensino, propalada como “*inovação*”, aprofunda traços de desqualificação e degradação deste trabalho docente.

No artigo “*A contrarreforma do ensino médio como programa da CNI para a política educacional brasileira*”, **Fernanda Franz Willers** retoma uma relação que nos parece fundante no empresariamento da educação no Brasil, qual seja: as iniciativas da CNI buscando influenciar as políticas educacionais sob a ótica estrita de uma (importante) fração da classe burguesa no Brasil. No artigo, a autora pontua como a contrarreforma do ensino médio e as disputas em torno da BNCC foram marcadamente influenciadas pela agenda deste aparelho privado de hegemonia.

Alex Kossak e Nelma Bernardes Vieira, tal qual o artigo anterior, analisam a atuação do empresariado no Novo Ensino Médio destacando o seu *modus operandi*, que busca interceder nas políticas educacionais através de institutos, movimentos e fundações. Os autores de “*A atuação do empresariado no Novo Ensino Médio*” sublinham a ação política do Movimento Todos Pela Educação (MTPE) e do Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, procedendo a análise desse caso como exemplo empírico daquele *modus operandi*.

Outro artigo que traz como objeto o Instituto Ayrton Senna é o produzido por **Ramon Mendes da Costa Magalhães**, intitulado “*O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: o esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais*”. Nesta análise, o autor coloca em relevo a atuação do IAS no estabelecimento de programas no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em meio à crise sanitária do COVID-19.

Em seguida, **Patrícia Duarte** problematiza o *slogan* da ‘inovação na educação’ em seu artigo “*Educação para o século XXI e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB): uma conexão estratégica*”. Partindo de um levantamento bibliográfico, a autora percebe a emergência da Teoria do Capital Humano nas décadas de 1960 e 1970, justamente em um contexto de agravamento da crise do capital. Ante à conjuntura atual de crise econômica e sanitária, a autora ressalta o papel cumprido pelo CIEB no reforço das premissas da Teoria do Capital Humano no hodierno momento histórico.

Lívia Vitória Cavadas Herdade e Vanessa Santana dos Santos apresentam-nos o artigo intitulado “*O projeto REDUCA para as políticas de formação inicial na agenda do capital na América Latina*”. Nele, as autoras analisam as políticas de formação defendidas pelo REDUCA, rede de aparelhos privados de hegemonia do grande capital que disputam a educação, de âmbito internacional, com presença em distintos países da América Latina. Tendo como procedimento de investigação a análise documental, o estudo parte da concepção de Estado Ampliado para apreender mecanismos de atuação empresarial em âmbito internacional. Ainda, as autoras destacam que, no bojo dessa atuação, objetiva-se proceder a conformação e a desintelectualização dos docentes.

No derradeiro artigo coligido neste dossiê, **Tiago Fávero de Oliveira** analisa o projeto Somar. Assim, o artigo “*Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no ensino médio em Minas Gerais*” buscou analisar a experiência do projeto em particular, ressaltando e identificando formas de empresariamento e avanço do público sobre o privado.

Na seção reservada à **Resenha**, **Cinthia Cristiane da Silva Marujo** analisa o livro organizado por José dos Santos Souza e Jussara Marques Macedo, cujo título *Crise do Capital, Recomposição Burguesa e sua Ofensiva no*

Campo Educacional oferta ao leitor precisa síntese do tema abordado bem como sua pertinente presença neste número temático.

A seção **Entrevista** deste número traz uma das últimas lives que a professora Lisete Arelaro participou no Festival Paulo Freire (novembro de 2021), projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, comemorando o centenário do nosso Patrono da Educação. Não se trata de simplesmente fazer uma homenagem para quem nos deixou a pouco tempo, mas sim o reconhecimento do compromisso político assumido e do legado deixado para todos nós, pela professora Lisete. Como nos diz **Angela Tamberlini**, na apresentação, em “*O legado de Lisete Arelaro: presente ontem, hoje e sempre em seus enredamentos com Paulo Freire*”, a entrevista-live representa “o contraponto da investida dos pensamentos ultraneoliberal e ultraconservador e do capital, o que demonstra a presença de muitas lutas, resistências e experiências emancipatórias, compondo outros discursos, mesmo que não hegemônicos, mas que se faz necessário o reconhecimento, explicitando que um outro mundo, uma outra educação é possível”. Fazendo dos organizadores as palavras de Angela Tamberlini, registramos neste número a importância da Lisete Arelaro na produção acadêmica e militante em defesa da educação pública: Lisete, presente!

Na seção **Teses e Dissertações**, o presente número pode contar com o resumo expandido de duas belas pesquisas. Esta seção se inicia com o resumo expandido da pertinente tese de doutorado de **Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo Cordeiro**, intitulada “*A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo*”. A autora não deixa restar dúvidas que iniciativas no sentido do empresariamento da educação não se limitam à conformação do trabalhador urbano, mas se espalhasse, também, em direção ao trabalhador do campo e à educação do campo. A seção é completada com a resenha de **Alex Kossak**, que produziu a dissertação “*Novo Ensino Médio ou renovação das condições da manutenção da velha dualidade educacional?*”

A seção **Memória e Documentos** da TN 42, com o artigo intitulado “*As contradições do Salário-Educação para além do público-privado*”, **Regis Argüelles** tem por objetivo analisar criticamente a lei do salário-educação, proposta em 1946 e instituída a partir de 1964. Pretende-se, a partir da discussão

do contexto histórico de proposição e execução da lei, colocar em perspectiva os limites e as possibilidades da garantia do direito à educação no capitalismo.

Dado o elevado número de artigos submetidos pelos - autores convidados e por outros autores - nesta edição da revista não teremos a seção **Artigos de outras temáticas**, pois todos os artigos convergiram para a temática do número. Compensando esta sentida ausência está a felicidade do presente número ter despertado grande atenção nos pesquisadores da área e temática a quem, sem exceção, agradecemos a submissão.

Decerto que o conjunto de reflexões aqui reunidas, ademais a miríade de objetos distintos, têm como cerne fundante – para além da análise das formas variegadas de atuação do empresariado na sua incidência sobre políticas educacionais e ou a educação – a *percepção de que esta análise das formas pelas quais operam as classes dominantes é tarefa histórica da classe trabalhadora*. Retraduzir a ‘novilíngua’ neoliberal ao léxico histórico das bandeiras urdidas na longa trajetória de luta da classe trabalhadora no Brasil e em outros países é, sobremaneira, fundamental. Outrossim, ressaltamos que tão somente este passo é insuficiente para o efetivo enfrentamento do problema em questão. Tal qual como dito por Marx, na famosa Tese 11: para além de interpretar o mundo é fundamental transformá-lo. Dessa maneira, propositamos que este dossiê, mais do que um importante – ao menos creem os organizadores – compêndio de reflexões teóricas sobre o empresariamento da educação no ano de 2022, sirva de base reflexiva para os que, na prática da luta política, doam parcela de suas vidas, militâncias, esforços, energias física e psíquica na construção da luta em defesa da educação pública no Brasil e no mundo, e conseqüentemente na superação do capitalismo.

Referências

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sobre fogo cruzado**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

EVANGELISTA, O. SOUZA, A. G. de. **Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador**. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso: 17 jul. 2022.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico- Social Capitalista. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, A. **O Leitor de Gramsci**. Carlos Nelson Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1/ Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho- 5ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAMARÃO, M. V. M. **Aspectos históricos do financiamento da educação básica pública brasileira**: a “democratização autocrática”. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 23, nº 3, p. 803-820, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p803-820>. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15985>. Acesso em: 06 jul. 2022.

NEVES, L. M. W. (org.) **A Nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do Capital para educar o consenso/ Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). São Paulo: Ed. Xamã, 2005.

SILVA, A. M. da. **Formas e Tendências de Precarização do Trabalho Docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: Editora CRV, 2020.

ROBERTO LEHER E O DESAFIO DE “ESCOVAR A HISTÓRIA A CONTRAPELO”¹

Inny Accioly²



Roberto Leher ergue boné do MST na cerimônia de posse como Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2015. Imagem: Reprodução das Redes Sociais.

Há um quadro de Paul Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas.

O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1994, p. 226).

¹ Artigo de homenagem recebido em 01/06/2022. Aprovado pelos editores em 07/06/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54727>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisadora do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX). E-mail: innyaccioly@hotmail.com. ORCID [0000-0002-7726-4536](https://orcid.org/0000-0002-7726-4536). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7319745034492288>.

A aspereza das atuais condições de vida enfrentadas por aqueles que vivem do próprio trabalho expõe o movimento histórico como um *continuum*. Com os olhos escancarados, somos testemunhas de um passado que permanece e que lança aos nossos pés os entulhos do escravismo, do latifúndio, do fascismo, dos inúmeros genocídios que se acumulam como raízes do tempo presente.

A tempestade nos empurra para o avesso do paraíso. As ruínas dispersas aos nossos pés são os corpos daqueles que lutaram por liberdade, pela terra, pelo meio ambiente e pelo direito de existir. Somos arrebatados pela necessidade urgente de rompimento, pela tarefa desafiante de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994).

Um educador não pode rejeitar impunemente este apelo, pois é marca da nossa lida o dever ético de lutar pelas vidas que foram negadas ao longo da história e por aquelas que ainda serão (DUSSEL, 2012). Romper o *continuum* do genocídio dos povos requer que destemidamente reconheçamos que "viver significa tomar partido" (GRAMSCI, 2020).

Ao longo da história brasileira, tivemos educadoras e educadores que tomaram para si este dever ético de lutar com os povos oprimidos na construção de horizontes interpretativos claramente comprometidos com o rompimento da brutalidade que é o capitalismo. Nas palavras de Bertold Brecht, estes são os imprescindíveis, que fazem da sua presença no mundo um esperançoso e inspirador exemplo de comprometimento e coerência. A generosidade e sensibilidade no fazer pedagógico, juntamente com uma inigualável capacidade de desvelar o movimento do capitalismo em suas múltiplas contradições, marcam a trajetória militante de Roberto Leher, um companheiro imprescindível.

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1984, o professor Roberto Leher³ tem mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, Leher é professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição onde, desde 1988, atua na ampla formação humanística de gerações de estudantes.

³ Apresentaremos, ao final deste artigo, algumas produções de Roberto Leher no campo da educação (Anexo I).

Roberto é daqueles intelectuais que não relegam a docência a um patamar secundário. Ao contrário, a vitalidade com a qual se dedica à docência nutre a curiosidade intelectual e desperta em nós um sentido pungente de responsabilidade histórica.

A sua aguçada capacidade de análise sobre a conjuntura faz de Leher uma importante referência para a luta dos trabalhadores, especialmente para a compreensão do *modus operandi* dos setores econômicos que conformam o capitalismo dependente. Leher nos atenta para a permanente necessidade de investigar o modo como os dominantes dominam. Assim, seus textos são referência para analisar o empresariamento da educação, a configuração do Estado-educador brasileiro e a atuação das frações de classe que compõem o bloco no poder. Acima de tudo, seus escritos reivindicam o protagonismo social dos trabalhadores organizados em movimentos sociais, partidos e sindicatos nas lutas anticapitalistas.

Somente os interessados no fim das classes – e que, portanto, têm como objetivo a extinção do Estado capitalista – podem criar um "Estado ético" ou um "organismo social unitário técnico-moral", no sentido gramsciano do termo. Historicamente, são os movimentos sociais autônomos em relação aos governos, credos e seitas religiosas que podem operar as contradições Estado-público-privado e conduzi-las de modo a fazer com que o Estado seja, de fato, uma esfera pública. (LEHER, 2003, p. 226).

A luta sindical contou com a grande contribuição do professor Leher, quando, entre 1997 e 1999, foi presidente da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ (Adufrj-Ssind). Naquele período, os movimentos estudantil e sindical travaram intensos embates contra a nomeação, em 1998, do interventor José Henrique Vilhena, imposto pelo governo FHC – Fernando Henrique Cardoso - como Reitor da UFRJ. Em suas análises, Leher denunciava a ameaça que a reforma do Estado, encabeçada por FHC, representava à classe trabalhadora:

Nas periferias, a exclusão social assume dimensão muito mais dramática, mantendo a maior parte dos seres humanos em uma situação liminar. O brutal desassalariamento (somente no período FHC foram extintos 3,3 milhões de empregos, conforme Mattoso, 1999) e a informalidade imposta à maior parte da força de trabalho na América Latina, como reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho, são medidas não apenas toleradas mas, antes, políticas deliberadas (LEHER, 2000, p.156).

Entre 2000 e 2002, Leher esteve à frente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), período de intensas lutas contra a reforma do Estado e as políticas privatistas de FHC. Em 2001, as universidades e institutos federais associados ao Andes-SN paralisaram as atividades por cerca de 100 dias em protesto contra o sucateamento.

Em 2014, Roberto foi condecorado com a medalha Pedro Ernesto, maior honraria da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, como reconhecimento da importância da sua atuação em defesa da educação pública.

Em 2015, foi eleito Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e esteve no cargo até 2019. Na cerimônia de posse, Leher defendeu a importância da articulação entre universidade e movimentos sociais e vestiu um boné do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Por suposto, passou a ser alvo de ataques por parte daqueles que se identificam como sendo “sem medo da patrulha progressista e da ditadura do politicamente correto” e que defendem interesses privatistas. Um exemplo é o liberal conservador Rodrigo Constantino – ex-comentarista do grupo Record, que foi demitido após uma fala em que culpabiliza as mulheres em casos de estupro – que acertadamente afirmou: “Quem repete por aí que o comunismo morreu precisa conhecer Leher. Ele é comunista de carteirinha, e prega uma ‘educação socialista’, do tipo existente em Cuba. É isso que está por trás da ‘democratização’ do ensino universitário”⁴.

Na obra “Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública” (LEHER, 2019), Roberto reafirma a defesa da democratização do ensino universitário no Brasil, país em que, devido à atuação conjugada da classe dominante, a universidade pública não se consolida como um direito universal. A democratização tem o sentido claro de oposição à barbárie imposta pelos defensores da tortura, da violência contra as mulheres e a população LGBTQI+, dos impulsionadores do genocídio dos povos indígenas e da juventude negra nas favelas e periferias. Conforme defende Leher (2019, p. 21):

Resgatar as experiências pedagógicas baseadas na secularização da vida, na laicidade e no uso crítico da razão é vital para superar a

⁴ “O Reitor Comunista”, artigo publicado na página da Revista ISTOÉ em 06 de setembro de 2018. Disponível em <https://istoe.com.br/o-reitor-comunista/>

barbárie. A universidade, por sua vez, no mesmo diapasão, precisa robustecer seu agir ético na produção do conhecimento, pois é a partir desse agir que ganhará a legitimidade imprescindível para seu porvir.

É notável o compromisso assumido por Leher na defesa do público (em oposição ao privado), como sendo uma possibilidade concreta de construção do bem viver a todas e todos que têm um rosto humano. Este compromisso se reflete especialmente na coerência com que Roberto integra a atividade intelectual dentro e fora da universidade à atuação junto aos movimentos sociais. Em nenhum momento a vida acadêmica é separada da atuação concreta na luta. Ao contrário, a luta é um motor para a produção intelectual e a produção intelectual se nutre das experiências da luta. Neste aspecto, é importante ressaltar a generosidade com que Roberto rompe com possíveis sectarismos – sem romper com o rigor teórico e a coerência entre teoria e prática – para ampliar o diálogo no processo de conquista ativa da democracia contra a barbárie.

A ampliação do arco de forças é um fazer pedagógico. Gerações anteriores praticaram relações pedagógicas de cunho dialógico com os setores mais explorados e expropriados. Esse é um desafio imenso, pois, nos dias de hoje, essas interações ocorrem em espaços em que o uso autônomo e crítico da razão é interdito, como as correntes pentecostais e neopentecostais, atuando, em acepção gramsciana, como partido capaz de ganhar as massas populares para o aprofundamento do ultraneoliberalismo, tempo em que a destruição dos direitos sociais é difundida como virtude (LEHER, 2019, p.20).

Em tempos de ascensão das alas mais conservadoras da sociedade ao poder, em que práticas nazistas de assassinato em “câmara de gás” são operadas pelas forças do Estado à luz do dia e diante das câmeras – como ocorreu no assassinato de Genivaldo de Jesus Santos cometido por agentes da Polícia Rodoviária Federal (PRF) na cidade de Umbaúba (Sergipe) em 25 de maio de 2022 – é preciso, mais que nunca, lutar.

Para os fascistas alguns, por sua natureza inferior, devem ser neutralizados, especialmente os ditos incuráveis – por motivo de raça, doenças mentais, ideologia política, derivas sexuais. O decreto de Hitler que instituiu as câmaras de gás faz referência aos incuráveis e à morte justa, eugênica, testadas inicialmente em “doentes mentais”. O assassinato de Genivaldo evidencia que o ovo da serpente está aninhado. As SA [Tropas de Choque do Partido Nazista] foram deflagradoras do regime nazi. É preciso indagar se o infame assassinato por agentes da PRF não é parte da preparação do golpe. Justiça para Genivaldo. Justiça para as vítimas de massacres. A

democracia é sempre uma conquista ativa. Que novas convocatórias permitam a luta organizada! (Roberto Leher, texto divulgado em suas redes sociais em 27 de maio de 2022).

É preciso encarar o desafio de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225), frear o curso da história que reproduz a barbárie, onde a destruição dos direitos sociais é difundida como virtude e o culto à morte ganha status de política pública. A luta é urgente. E na luta, Roberto Leher é imprescindível.

Referências

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

GRAMSCI, A. **Odeio os indiferentes, escritos de 1917**. São Paulo, Boitempo, 2020.

LEHER, R. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública**: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

_____. Reforma do Estado: O privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.1, n.2, 2003.

_____. **Autoritarismo contra a Universidade**: O desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

Anexo I - Roberto Leher e seus escritos

Livros

LEHER, R.; GIOLO, J. ; SGUISSARDI, V. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. 1. ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020. v. 1. 45p.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. v. 1. 232p.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. v. 1. 216p.

Livros organizados

LEHER, R.; ACCIOLY, I. B. (Org.). **Commodifying Education**: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education Policies in Brazil. 1. ed. Rotterdam/Boston/Tapei: Sense Publishers, 2016. v. 1. 143p.

LEHER, R.; GENTILI, P. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) ; STUBRIN, F. (Org.) . **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosario: Homo Sapiens/CLACSO, 2009. v. 1. 408p .

LEHER, R.; SETUBAL, Mariana (Org.) . **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 1. 327p .

Capítulos de livros

LEHER, R. The 'New Normal' in Education is Ultra-Neoliberal: In Defense of the Strategy that Breaks with the Time Continuum. In: ACCILY, I.; MACEDO, D.. (Org.). **Education, Equality and Justice in the New Normal Global Responses to the Pandemic**. 1ed.London: Bloomsbury Academic, 2021, v. 1, p. 30-45.

LEHER, R.. Ler a crise, ler a mercantilização da educação. In: SANTOS, Maria R. S dos; MELO, Savana D. G; GARIGLIO, José A.. (Org.). **Políticas, gestão e direito à educação superior: Novos modos de regulação e tendências em construção**. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço Editora, Coleção Edvcere, 2020, v. 1, p. 41-64.

LEHER, R.. Educação e neofascismo no governo Bolsonaro. In: Reginaldo Costa; Rodrigo Lima; Carlos Rebuá. (Org.). **Educação e (Neo)Fascismos**. 1ed.Rio de Janeiro: Mórula, 2020, v. 1, p. 1-32.

LEHER, R. FORMAÇÃO POLÍTICA COMO LUTA CONTRA A AUTOCRACIA NEOFASCISTA. In: BÁRBOZA, Douglas Ribeiro; BOTELHO, Jacqueline. (Org.). **Lutas sociais e ofensiva do capital no Brasil contemporâneo: desafios e estratégias de organização da classe trabalhadora**. 1ed.Navegando: Uberlândia - MG, 2020, v. 1, p. 10-27.

LAMARAO, M. V. M. ; LEHER, R. . A disputa pelos recursos educacionais e o Movimento Todos Pela Educação: antigas e novas formas de privatização. In: VIEIRA, N.M.; LAMOSA, R.. (Org.). **Todos Pela Educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas**. 1ed.Curitiba: APPRIS, 2020, v. 1, p. 129-145.

LEHER, R; MOTTA, V.C. ; GAWRYSZEWSKI, BRUNO . A agenda educacional do capital na autocracia burguesa e alguns apontamentos sobre as alternativas. In: Eraldo Leme Batista; Paulino Jose Orso. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação em tempos de devastação neoliberal**. 1ed.Marília: Lutas Anticapital, 2019, v. 1, p. 177-210.

LEHER, R. Marxismo, educação e politecnia. In: Anakeila Stauffer; Caroline Bahniuk; Maria Cristina Vargas; Virginia Fontes. (Org.). **Hegemonia burguesa na educação pública**. 1ed.Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2018, v. 1, p. 53-72.

LEHER, R. Notas sobre a escola unitária e sua atualidade no século XX. In: Anakeila Stauffer; Caroline Bahniuk; Maria Cristina Vargas; Virginia Fontes. (Org.). **Hegemonia burguesa na educação pública**. 1ed.Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2018, v. 1, p. 309-313.

LEHER, R.. Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade pública. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ROTHENS, José Carlos; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. (Org.). **Política de educação superior brasileira: apontamentos e perspectivas**. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017, v. 1, p. 45-67.

LEHER, R.. A PEDAGOGIA SOCIALISTA NOS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS, ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS. In: Roseli Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas. (Org.). **Pedagogia Socialista ?** Legado da revolução de 1917 e desafios atuais. 1ed.São Paulo: Expressão Popular, 2017, v. 1, p. 30-52.

LEHER, R.. Uma fazendeira da cultura, das letras e das artes. In: Gilda Santos; Paulo Motta Oliveira. (Org.). **Genuína fazendeira:** os frutíferos 100 anos de Cleonice Berardinelli. 1ed.Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017, v. 1, p. 875-877.

LEHER, R.. Luta de classes e mercantilização da educação brasileira. In: III International Conference Strikes and Social Conflicts: combined historical approaches to conflict. Proceedings, 2016,. (Org.). **III International Conference Strikes and Social Conflicts:** combined historical approaches to conflict. Proceedings, 2016,. 1ed.Barcelona: Bellaterra Universidad Autonoma de Barcelona, 2016, v. 1, p. 959-971.

LEHER, R.. Neodesenvolvimentismo e pós-neoliberalismo como narrativas dominantes da crise capitalista. In: MACÁRIO, Epitácio; VALE, Erlenia Sobral do; RODRIGUES JUNIOR, Natan dos Santos. (Org.). **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social.** 1ed.Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, v. 1, p. 10-23.

LEHER, R.; Vittoria, P. . The commodification of Education in Brazil: opposition and alternatives. In: Leher, R.; Accioly, I.B.. (Org.). **Commodifying Education:** Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education in Brazil. 1ed.Rotterdam/ Boston/ Tapei: Sense Publishers, 2016, v. 1, p. 107-122.

LEHER, R.. Políticas públicas de educação superior no Brasil. In: André Vasconcelos et. al.. (Org.). **Precarização do trabalho e saúde docente nas universidades públicas brasileiras.** 1ed.Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015, v. 1, p. 27-50.

LEHER, R.. Hegemonia e contra-hegemonia e a problemática socioambiental. In: Ferraro Júnior, L.A.. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadores ambientais e coletivos educadores. 1ed.Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Divisão de Educação Ambiental, 2014, v. 3, p. 221-232.

LEHER, R. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição. (Org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns.** 1ed.Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2014, v. 1, p. 159-178.

LEHER, R.. Ditadura de 1964: uma universidade para o capitalismo dependente. In: Coutinho, Eduardo G. ; Iasi, Mauro L.. (Org.). **Ecoss do Golpe:** a persistencia da ditadura 50 anos depois. 1ed.Rio de Janeiro: Mórula, 2014, v. 1, p. 131-150.

LEHER, R.. Medicalização de políticas públicas, Avaliação e Metas de desempenho. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M.A.A.; RIBEIRO, M.C.F.. (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** 1ed.Campinas -SP: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 271-292.

LEHER, R.. É preciso superar a colonialidade do saber. In: Mauri Antonio da Silva. (Org.). **Crítica à privatização do ensino superior no Brasil.** 1ed.Florianópolis: Em Debate UFSC, 2013, v. 1, p. 185-190.

LEHER, R.; MOTTA, V.C. . Intelectuais coletivos de classe. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P; Frigotto, G.. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1ed.Rio de Janeiro/

São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 424-430.

LEHER, R.; MOTTA, V.C. . Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P; Frigotto, G.. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed.Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 576-585.

LEHER, R.. Roberto Faria: um olhar original sobre a realidade da educação pública brasileira. In: Roberto Faria. (Org.). **Educação Municipal, a intervenção das políticas federais: reflexos na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro..** 1ed.Rio de Janeiro: Quartett/ Cesgranrio, 2012, v. 1, p. 7-15.

LEHER, R.. Ideologia do desenvolvimento, pobreza e hegemonia. In: Ana Elizabete Mota. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução das desigualdades.** 1ed.São Paulo: CORTEZ, 2012, v. 1, p. 7-17.

LEHER, R.. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?. In: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Vandei Pinto da Silva; Stela Miller. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** 2ed.Araraquara -São Paulo: Junqueira&Marín, 2012, v. 1, p. 223-252.

LEHER, R.. Conhecimento científico: tensões entre comodificação e emancipação. In: BERTUSI, G.T. & OURIQUES, N.. (Org.). **Anuário Educativo Brasileiro - visão retrospectiva.** São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 55-78.

LEHER, R.. Crise capitalista, neodesenvolvimentismo e problemática ambiental. In: MENEZES, Ana Maria Dorta et al.. (Org.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista.** Fortaleza: Ed. UFC, 2011, v. 1, p. 197-224.

LEHER, R.. Desafios para uma educação além do capital. In: Jinkings, Ivana & Nobile, Rodrigo. (Org.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011, v. 1, p. 159-168.

LEHER, R.. Brazilian Education, Dependent Capitalism and the World Bank. In: Dave Hill; Davi Kumar. (Org.). **Global Neoliberalism and Education and its Consequences.** 2ed.New York / London: Routledge, 2011, v. 1, p. 127-150.

LEHER, R.. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: Guimarães, C., Brasil, I.; Morosini, M.V.. (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde - 25 anos de Formação Politécnica no SUS.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010, v. 1, p. 29-72.

LEHER, R.. 25 Años de Educación Pública - notas para un balance del período. In: Guimarães, C.; Brasil, I.; Morosini, M.V.. (Org.). **Trabajo, Educación y Salud: 25 años de la formación politécnica en el SUS.** 1ed.Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010, v. 1, p. 127-171.

LEHER, R.. 25 Years of Public Education - notes for a period balance. In: Guimarães, C.; Brasil, I.; Morosini, M.V.. (Org.). **Work, Education and Health - 25 years of Politechnical Education in SUS.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010, v. 1, p. 225-267.

LEHER, R.. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2010, v. 1, p. -.

LEHER, R.; LOPES, Alessandra B. Piedras . Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: Dalila Andrade Oliveira; Myriam Feldfeber; Deolidia Martínez. (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina**. Universidad y docencia. Lima: Fondo Editorial, Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010, v. 1, p. 77-111.

LEHER, R.. Classe, lutas de classe e identidades no século XXI. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Diálogos cotidianos**. 1ed.Petrópolis, RJ: DP&Alli, 2010, v. 1, p. 343-357.

LEHER, R.. Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria. In: Roberto Leher. (Org.). **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. 1ed.Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2010, v. 1, p. 19-93.

LEHER, R.. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. 1ed.Rio de Janeiro: Garamond, 2010, v. 1, p. 369-412.

Artigos e semelhantes

WEISHEIMER, N. ; ARAUJO, M. S. R. de ; LEHER, R. . Questão agrária, formação social brasileira e dependência. **PRINCÍPIOS (SÃO PAULO)**, v. 41, p. 240, 2022.

LEHER, R. UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA: FUTURE-SE E -GUERRA CULTURAL- COMO EXPRESSÕES DA AUTOCRACIA BURGUESA. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 42, p. 1-19, 2021.

LEHER, R. ESTADO, REFORMA ADMINISTRATIVA E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS SOCIAIS. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 13, p. 9-29, 2021.

LEHER, R. O ANDES-SN e o autogoverno da universidade pública. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA)**, v. 31, p. 20-35, 2021..

BUZA, A.G. ; LEHER, R. ; CANGA, J. L. . REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES ANGOLANAS DE ENSINO SUPERIOR E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **REVISTA PANORÂMICA**, v. 34, p. 6-19, 2021..

SOUSA, JULIANA ; LEHER, Roberto . REESTRUTURAÇÕES NA CADEIA PRODUTIVA LEITEIRA DE SÃO FRANCISCO DO BREJÃO/MA: DESAFIOS PARA ORGANIZAÇÃO DO COOPERATIVISMO DE PEQUENOS PRODUTORES RURAIS. **REVISTA PEGADA ELETRÔNICA (ONLINE)**, v. 22, p. 470-493, 2021.

LEHER, R.; RODRIGUES, R.L. . As atuais condições da Educação Superior no Brasil. **Revista Libertas**, v. 21, p. 1-9, 2021..

FONTES, V.M.G.M. ; LEHER, R. . O capitalismo e as crises que reconfiguram a educação. **OUTUBRO (SÃO PAULO)**, v. 35, p. 8-19, 2021..

GOMES, THAYSE ANCILA MARIA DE MELO ; LEHER, Roberto ; COSTA, HELLEN BALBINOTTI . O trabalho docente em grupos empresariais de ensino superior e o mercado de ações na bolsa de valores: Um estudo a partir dos conflitos. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**, v. 28, p. 8-37, 2020..

GOMES, T. A. M. ; LEHER, R. ; COSTA, H. B. . Teaching work in higher education corporate groups and the stock market: A conflict-based study.. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**, v. 28, p. 1-29, 2020.

LEHER, R; SANTOS, M. R. S. dos . FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS ? DETERMINANTES ECONÔMICOS E POLÍTICOS. **INTER-AÇÃO** (UFG. ONLINE), v. 45, p. 220-239, 2020..

LEHER, R.. POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. **REVISTA FORGES**, v. 7, p. 49-58, 2020..

VARELA, RAQUEL ; DELLA SANTA, ROBERTO ; OLIVEIRA, HENRIQUE M. ; DE MATOS, ANTÓNIO COIMBRA ; LEHER, Roberto ; AREOSA, JOÃO . Desgaste, Condições de Vida e Trabalho em Portugal: uma perspectiva multidisciplinar. **ESTUDOS DO SÉCULO XX**, v. 1, p. 183-210, 2020..

LEHER, R.. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO**, v. 14, p. 208-226, 2019.

LEHER, R. APONTAMENTOS PARA ANÁLISE DA CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: EM PROL DA FRENTE DEMOCRÁTICA. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 40, p. 1-18, 2019..

GABRIEL, C. T. ; LEHER, R. . 'COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES' DA UFRJ: DESAFIOS E APOSTAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL. **Revista Formação em Movimento -ANFOPE**, v. 1, p. 218-236, 2019..

EVANGELISTA, Olinda ; LEHER, Roberto . TODOS PELA EDUCAÇÃO E O EPISÓDIO COSTIN NO MEC: A PEDAGOGIA DO CAPITAL EM AÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA. **TRABALHO NECESSÁRIO**, v. 10, p. 1-12, 2018..

LEHER, R. IDEIAS, VALORES E PRINCÍPIOS PARA AFIRMAR O FUTURO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA LATINOAMERICANA. **IICE** (Buenos Aires), v. 44, p. 133-146, 2018..

LEHER, R; LEAL, F. G. ; AZEVEDO, M.L. N. de . Perspectivas e desafios para a Educação Superior na América Latina e o Caribe: Entrevista com Roberto Leher, Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com comentários de Mário Luiz de Azevedo, da Universidade Estadual de Maringá. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**, v. 26, p. 166, 2018..

LEHER, R; DA MOTTA, VÂNIA CARDOSO ; GAWRYSZEWSKI, BRUNO . A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social** (Online), v. 20, p. 310-328, 2018.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. ; Vittoria, P. . EDUCAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO EM MEIO À TORMENTA POLÍTICO-ECONÔMICA DO BRASIL. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 9, p. 14, 2017.

LEHER, R.; Vittoria, P. ; MOTTA, V.C. . L'invasione del neoliberismo nelle politiche educative e le possibilità di resistenza: uno sguardo dal Brasile. **Studi sulla Formazione**, v. II, p. 165-172, 2017.

MOTTA, V. C. ; LEHER, Roberto . TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO RETROCESSO DO RETROCESSO. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, p. 243, 2017.

LEHER, R. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. **REVISTA INTERINSTITUCIONAL ARTES DE EDUCAR**, v. 3, p. 145-153, 2017.

MOTTA, V. ; LEHER, R. ; VITTORIA, P. . Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 9, p. 59-80, 2017.

VITTORIA, P. ; LEHER, R. ; MOTTA, V. . L'invasione del neoliberismo nelle politiche educative e le possibilità di resistenza: uno sguardo dal Brasile. **Studi sulla formazione**, v. 20, p. 150, 2017.

LEHER, R.. CONJUNTURA, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 8, p. 180, 2016.

LEHER, R. A educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: notas sobre o método. **Pesquisa em Educação Ambiental** (Online), v. 11, p. 10-23, 2016.

LEHER, R. Crise universitária, crise do capital. **Margem Esquerda**, v. 25, p. 27-35, 2015.

LEHER, R.; Vittoria, P. . Social movements and critical pedagogy in Brazil: From the origins of popular education to the proposal of a Permanent Forum. **JOURNAL FOR CRITICAL EDUCATION POLICY STUDIES**, v. 13, p. 145-162, 2015.

LEHER, R.. Educación pública, movimientos sociales y recuperación de la educación popular en el Brasil. **Intercambio**, v. 7, p. 14-16, 2015.

LEHER, R.; Vittoria, P. . Educazione popolare in Brasile: dagli anni sessanta al Movimento dei contadini senza terra (MST). **Educazione Democratica**, v. 7, p. 58-75, 2014.

LEHER, R.; SILVA, S. M. . A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. XXII, p. 6-17, 2014.

LEHER, R.; MOTTA, V.C. . TRABALHO DOCENTE CRÍTICO COMO DIMENSÃO DO PROJETO DE UNIVERSIDADE. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 6, p. 60, 2014.

LEHER, R.. Experiências de lutas em contexto dito pós-neoliberal no Brasil: 2003-2013. **Encuentros Latinoamericanos** (Montevideo), v. VIII, p. 99-169, 2014.

LEHER, R.. Agravamento da crise, coesão do bloco dominante e novos horizontes para as lutas sociais. **Observatorio Social de América Latina**, v. XIV, p. 95-110, 2013.

LEHER, R.. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO**, v. 8, p. 316-340, 2013.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 1157-1173, 2012.

LEHER, R.; TRINDADE, Alice Coutinho da . O Brasil e a crise: setores dominantes avançam, trabalhadores empreendem lutas 'dentro' da ordem. **Observatorio Social de América Latina**, v. 13, p. 181-198, 2012.

LEHER, R.. Universidade, socialismo e consciência social: Florestan Fernandes na Revista Universidade e Sociedade. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 47, p. 18-37, 2011.

LEHER, R.. Projetos em disputa, eleições e dilemas da reorganização das lutas sociais. **Observatorio Social de América Latina**, v. 29, p. 92-106, 2011.

LEHER, R.; Silva, S. . Financiamento e heteronomia na pesquisa acadêmica (1950-1990). **Praia Vermelha** (UFRJ), v. 21, p. 121-134, 2011.

LEHER, R.. Uma universidade com o campo das humanidades estilhaçado: cenário futuro da UFRJ?. *Revista do CFCH*, v. 1, p. 34-52, 2010.

LEHER, R.; TRINDADE, A.C. ; LIMA, J.A.B. ; COSTA, R. . Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010. **Observatorio Social de América Latina**, v. 28, p. 49-69, 2010.

LEHER, R.. Crise do capital e questão social. **Estudos do Trabalho**, v. 6, p. 17-35, 2010.

LEHER, R.. Crise estrutural e função social da universidade pública. **Temporalis** (Brasília), v. 1, p. 15-39, 2010.

OS EMPRESÁRIOS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A OBRA DE JOSÉ RODRIGUES COMO EIXO DE ENTENDIMENTO ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA¹

Amanda Moreira da Silva²

Introdução

O livro de José Rodrigues, intitulado *Os empresários e a educação superior*, é pequeno na forma, mas grandioso no propósito e no conteúdo. Resgatar essa obra 15 anos depois de publicada é tarefa fundamental para todos aqueles que se propõem a entender os desafios da educação brasileira. Um estudo importante de ser retomado nos dias de hoje, quando novas dinâmicas de mercantilização e financeirização se inserem na educação superior e aprofundam o caráter privatizante das reformas em curso há mais de cinquenta anos no Brasil.

O estatuto de clássico e ao mesmo tempo a atualidade do referido livro pode ser verificado pela riqueza de definições, princípios e conceitos apresentados e que o autor busca difundir ao longo de sua trajetória pujante no campo educacional, com contribuições importantíssimas para as reflexões acerca do empresariamento da educação.

A importância das reflexões de José Rodrigues já se fez notar na obra *O moderno príncipe industrial*, de 1998, em que trouxe alguns aportes do método de análise do tema, abordando de forma clara o pensamento da Confederação Nacional da Indústria (CNI) desde a sua origem, em 1938, até o final dos anos 1990. Com essa importante contribuição, o autor nos apresentou o pensamento pedagógico no período

¹ Artigo recebido em 09/07/2022. Aprovado pelos editores em 11/07/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55182>.

² Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc – UFRRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: amandamoreira.uerj@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9416-0619>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1054082215062361>.

industrialista, que preconizava uma educação que, acima de tudo, preparasse os indivíduos a reconhecerem, na indústria, e na forma de trabalho a ela inerente, o único instrumento racional de viabilização da sociedade brasileira.

É notório que José Rodrigues³ tem uma importante trajetória na pesquisa educacional⁴ e pode-se dizer que foi um autor pioneiro na discussão acerca do empresariamento da educação, particularmente no que diz respeito à educação superior, com uma produção muito relevante que atravessa o século XX e adentra o século XXI.

Revisitar a obra *Os empresários e a educação superior* é, também, observar o início de um processo de aprofundamento da privatização e da financeirização que trouxe profundos impactos para a formação dos estudantes, para o trabalho docente e para a dinâmica de funcionamento das instituições e organizações⁵ de ensino superior no Brasil, com dinâmicas agravadas no contexto atual, a partir do advento da pandemia e sob um governo ultraneoliberal e de extrema-direita.

É considerando a importância do livro que o resgatamos em seus pormenores na primeira seção deste artigo, trazendo uma resenha analítica, a fim de indicar os principais debates levantados por José Rodrigues naquele tempo. Isso abrirá caminho para que, em seguida, travamos um diálogo com a realidade atual da educação

³ É doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997), mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (1993) e licenciado em matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987). Realizou estudos de pós-doutoramento em ciência política, na Universidade Estadual de Campinas (2006-2007), sob a supervisão de Armando Boito Jr. Desenvolveu estudos de formação psicanalítica no Instituto de Psicanálise do Rio de Janeiro da Escola Brasileira de Psicanálise (2008-2012). Realizou estudos de pós-doutoramento em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da USP - Universidade de São Paulo, sobre a dramaturgia de Bertolt Brecht, entre agosto de 2019 e dezembro de 2020. Foi editor das revistas *Marx e Marxismo* (2012-2014), *TrabalhoNecessário – Revista do Neddade* (2008-2009) e *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF* (2001). Foi pesquisador do CNPq, por cerca de 10 anos. Atuou na pós-graduação *stricto sensu*, por mais de 15 anos, onde orientou 18 dissertações de mestrado, 10 teses de doutorado, além de ter supervisionado dois estudos em pós-doutoramento. Atualmente, leciona na UFF regularmente, na graduação, *Organização da Educação no Brasil* e, eventualmente, *Trabalho, Educação e Produção do Conhecimento*. Com Kênia Miranda, leciona o componente curricular *Atividades Culturais: Teatro Político e Educação – As peças didáticas de Brecht*. Integra o coletivo teatral *Alguns de nós*. É pai de Leonardo, com 19 anos, e de Laura, com quase 5 anos.

⁴ No anexo I, no final deste artigo, apresentamos algumas das produções de José Rodrigues no campo da educação.

⁵ Utiliza-se aqui o conceito de “organização”, além de “instituição”, pela compreensão de que os termos não são sinônimos, assim como aponta Marilena Chauí. Segundo a autora, há uma passagem da Universidade da condição de instituição social (pautada pela sociedade e por uma aspiração à universalidade) à de *organização* (regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível). (ADUSP, 2014, p.1).

superior, a partir dos elementos de mercantilização surgidos após a publicação da obra.

Os empresários e a educação superior: uma resenha analítica

O objetivo do autor, na referida obra, foi demonstrar o processo de privatização da educação superior brasileira inaugurado com a reforma universitária de 1968, conduzida pela ditadura civil-militar, e reforçada ao longo dos anos subsequentes durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e também de Luiz Inácio Lula da Silva.

A obra é dividida em quatro capítulos que tratam de: i) apresentar as diferenças entre “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação”, duas noções utilizadas para tratar do processo de mercantilização que afeta as transformações das Instituições de Ensino Superior (IES); ii) abordar a influência dos empresários indústrias, sob a égide da Confederação Nacional da Indústria (CNI), na educação superior brasileira desde a década de 1960 até o início da primeira década do século XXI; iii) analisar as propostas da nova burguesia de serviços organizada no Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na educação; e iv) demonstrar como a educação superior tornou-se uma mercadoria especial durante o governo Lula da Silva, procurando explicar os pontos para os quais convergem a proposta do Poder Executivo e as visões dos empresários.

O autor buscou compreender as transformações mais gerais por que passaram as universidades públicas e privadas a partir da análise das propostas dos empresários industriais e dos empresários do ensino. As análises desenvolvidas no livro revelam que as referidas transformações são em grande parte determinadas pelos interesses do capital em converter a educação superior em uma mercadoria. Nesse sentido, ao expor o estudo e publicar o livro durante o primeiro mandato do governo de Lula da Silva, o autor apontou os interesses de duas frações da burguesia nas IES, os empresários industriais e os empresários do ensino, que com suas características específicas, terminaram por desaguar no cenário do Estado, em particular no Poder Executivo que, em fins de 2004, havia elaborado um anteprojeto de reforma da educação superior.

José Rodrigues traz uma contribuição original ao dizer que existem duas formas básicas de o capital encarar a educação: como educação-mercadoria ou como

mercadoria-educação, sendo ambas faces de uma mesma moeda, ou seja, são perspectivas que se ligam diretamente à forma como o capital busca autovalorizar-se e materializar a mercadoria no campo da educação formal. A primeira, a educação-mercadoria, faz referência ao processo de um capital em particular buscar a sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, um capital comercial que tende a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional; a segunda, a mercadoria-educação, é a forma como a prática social educacional é encarada pelo capital industrial, fazendo desta um insumo necessário à produção de outras mercadorias, ou seja, uma forma de subsunção da educação superior às necessidades do processo produtivo.

Tendo como aporte o horizonte teórico-metodológico de Antonio Gramsci (1991), José Rodrigues traz o quadro das instituições de caráter hegemônico da burguesia industrial, e dentro disso aborda o papel do mais importante órgão coletivo de representação da burguesia industrial brasileira, a CNI, destacando esta como um Estado-maior intelectual da burguesia, capaz de aglutinar em torno de si a vontade coletiva dos industriais. A partir deste entendimento, o autor salienta que a burguesia industrial e o governo Lula da Silva encararam a Educação Superior e o conhecimento como elementos fundamentais para o processo produtivo e, portanto, para a transformação do país numa economia competitiva. E que em última instância, tal compreensão concorria diretamente para os interesses da burguesia industrial, mais preocupada na incorporação do conhecimento como insumo produtivo, isto é, mercadoria-educação, do que como mercadoria final, isto é, educação-mercadoria, tal qual a entendem os empresários do ensino.

Conforme destacado pelo autor, em 2004 a burguesia industrial encontrou a conjuntura política propícia para atuar na “modernização da universidade” em um plano mais estrutural, posto que o governo Lula da Silva havia criado o grupo interministerial de reforma universitária. Nesse contexto, a competitividade empresarial foi tomada como um paradigma pedagógico para a educação superior brasileira, permeada pelo discurso do capital humano. Em tal cenário a CNI não defendia a privatização das universidades da mesma forma que ocorreu com as empresas estatais, mas pretendia atrelar as IES à lógica e aos propósitos do capital.

A partir disso, o autor demonstra que o governo Lula da Silva levou a cabo o documento da CNI para a Educação Superior, intitulado “Contribuição da Indústria para a reforma da Educação Superior” que previa, entre outras medidas: i) a criação da Universidade Aberta do Brasil, que viria a ser uma instituição de ensino a distância; ii) a expansão dos cursos de curta duração; iii) a flexibilização do modelo universitário; iv) a criação de um novo marco regulatório para avaliar o desempenho das IES atrelando a autonomia das instituições à avaliação externa; e v) a disseminação de uma cultura empreendedora. Assim, o documento assumiu como alvo preferencial das reformas que propunha, as universidades públicas, especialmente as federais.

Ao destacar o processo voraz de privatização da educação superior brasileira em curso, no início do século XXI, o autor destaca que a participação organizada do empresariado industrial no debate educacional já não era recente, remontando às origens da industrialização tardia pela qual passou o nosso país, ou seja, à década de 1930. Ressalta que, apesar de o conteúdo das propostas terem sofrido mudanças, o objetivo da participação do empresariado jamais foi alterado, ou seja, os empresários sempre seguiram buscando operar a formação dos trabalhadores de forma a cumprir as necessidades de reprodução do capital.

José Rodrigues evidenciou ainda um momento decisivo no processo de mercantilização da Educação Superior (educação-mercadoria), destacando a expansão desenfreada da Universidade Estácio de Sá (Unesa), que iniciou com cerca de 80 alunos, em 1970, e no final do século XX, em plena nova expansão do setor educacional chegou a 30 mil estudantes, alcançando o segundo lugar em corpo discente e ficando atrás apenas da maior Universidade Federal brasileira, a UFRJ. Números que naquele momento pareciam muito elevados, mas que nas décadas seguintes tornaram-se muito mais explosivos, com a expansão da Educação à distância nas IES.

Ao enunciar a tese da dupla face mercantil da educação: educação-mercadoria, segundo o capital investido em estabelecimentos de ensino; e a mercadoria-educação para os empresários produtivos, destacando-as como duas frações do capital que pretendem converter plenamente a educação em mercadoria; o autor destaca que havia uma convergência geral entre os interesses dos empresários do ensino e dos empresários industriais, confluentes e materializadas, mesmo que de forma conflituosa, nas ações do Poder Executivo. Tal confluência alicerça-se no fato de que

ambas as formas do capital (mercantil e industrial) pretendiam transformar a educação em mercadoria. Isto é, o capital busca, através da transformação da educação em mercadoria, a mediação para a manutenção do seu interesse mais geral que consiste na valorização do valor através da exploração do trabalho vivo.

Ao apontar a educação-mercadoria como um negócio em expansão no Brasil, José Rodrigues nos ajuda no entendimento de que a atuação empresarial na educação brasileira se dá em concomitância com o quadro mais geral das transformações socioeconômicas do capitalismo em crise estrutural, uma dinâmica que se agrava nos dias de hoje com a financeirização da educação que interfere sobremaneira na dinâmica da formação humana dos trabalhadores e nas condições de trabalho dos profissionais que atuam no setor da Educação, seja ela pública ou privada, reconfigurando tais esferas segundo os objetivos e a lógica burguesa, mediante a reconfiguração das IES de acordo com os princípios da “racionalidade” econômica e servindo à acumulação de capital no setor educacional.

Superamos os problemas que há 15 anos José Rodrigues apontara? Certamente não! Ao contrário, os tivemos aprofundados. É preciso retomar com fôlego a disputa pelos rumos da Educação Superior no país. Essa é também a função dos clássicos: ensinar e permitir ações fundamentadas no presente e no futuro. Sem dúvidas, esse propósito foi cumprido por esta grande obra aqui discutida. Revisitá-la nos permite também discutir as contradições que enfrentamos na atualidade em relação às lutas em defesa de uma Educação Superior Pública laica, popular, democrática e acessível a todas e todos que nela queiram estar.

Um diálogo com a atualidade: a educação superior 15 anos após a publicação da obra de José Rodrigues

Ao resgatar uma espécie de resenha analítica do clássico, nos deparamos com a importância do livro para refletirmos acerca da atualidade. Observa-se, nos dias de hoje, que muito do que foi apresentado na obra *Os empresários e a Educação Superior* se materializou nas organizações privadas, assim como foram consolidadas profundas transformações nas universidades públicas, conforme preconizou a burguesia industrial.

A previsão do autor se confirmou ao afirmar que a educação superior continuaria se expandindo quantitativamente, rebaixando os salários dos docentes,

ampliando a relação professor-aluno, entre outros mecanismos vislumbrados pela burguesia. Conforme apontou José Rodrigues, a reforma da educação superior, em pauta naquele momento, contribuiria de forma decisiva para a transformação estrutural da educação brasileira e seus efeitos seriam sentidos por longo período de tempo. E assim tem sido.

Importante destacar que a temática de estudo de José Rodrigues, contida no livro, está inserida em um contexto distinto da expansão privado-mercantil vigente no país nos dias de hoje, considerando os elementos mais recentes que tem como base a presença de investidores nacionais e estrangeiros provenientes do mercado financeiro com empresas de capital aberto⁶ na bolsa de valores.

A comercialização frenética da educação na bolsa é um movimento que se inicia na segunda metade dos anos 2000. “Outrora, a educação não compunha as transações do mercado de ações, possuindo alcance local, sendo gerida por familiares ou religiosos no formato de capital fechado” (GOMES, 2021, p. 21).

São muitas mudanças em curso na educação superior a partir da presença de fundos de investimento e dos grupos de capital aberto que se constituíram e lideram a expansão privada-mercantil nos últimos 20 anos no Brasil. Isso tem fortalecido a lógica empresarial na educação em consonância com as metamorfoses no mundo do trabalho, num contexto de crise estrutural, com hegemonia do capital financeiro e na era informacional digital (ANTUNES, 2018).

Foi no início dos anos 2000 que se identificou que o setor de educação superior possuiria rápida expansão (RODRIGUES, 2007). Com isso os fundos de investimento voltaram sua atenção para a área educacional, dando origem nesse período aos primeiros fundos exclusivamente direcionados para a educação. (OLIVEIRA, 2009).

Hoje em dia o mercado educacional possui organizações de educação de comercialização mais intensa, que são direcionadas por empresas de capital aberto de alcance nacional ou internacional. Tudo isso traz profundas modificações para a característica organizacional da educação superior e para a força de trabalho que nela atua (LEHER 2021, GOMES, 2021). Dessa forma, a mercantilização que guia a educação nos dias de hoje não é a mesma do recorte temporal analisado por José Rodrigues. Para avançar na lucratividade, a atuação dos empresários na educação

⁶ De acordo com a Lei 6.404/1976 (BRASIL, 1976), empresa de capital aberto, também designada como “companhia” ou “sociedade anônima”, é uma associação mercantil, regida por Leis e usos do comércio, fracionada em parcelas negociadas no formato de ações (títulos) em bolsas de valores.

superior se complexificou, implicando profundas mudanças nas organizações e nas instituições, na profissionalização da gestão e na organização do trabalho.

As “organizações” privadas (CHAUI, 1999), que se expandiam para todos os espaços possíveis no final da década de 1990, em prédios próprios, em escolas de educação básica, em *shopping centers* (RODRIGUES, 1998), agora se expandem por meio de aulas virtuais, da plataforma do trabalho, da gamificação do ensino, da utilização dos algoritmos, da robotização do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o trabalho docente passe a ser feito em grande parte por tutores, barateando assim a força de trabalho dos professores e levando a uma formação cada vez mais minimalista e esvaziada de sentidos para os estudantes.

Segundo os dados do Inep, analisados por Leher (2021), mais de 75% dos estudantes da educação superior brasileira frequentam instituições privadas.

Dentre as novas matrículas, apenas 12% se dão nas instituições públicas, conforme estudo do Inep, percentual que se encontra muito distante da meta de 40% das novas matrículas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, definida em Lei (lei 13.005/14). Desse modo, a tendência aponta inequivocamente para a ampliação da participação privada frente à esfera pública (LEHER, 2021, p. 727).

O que vem particularizando a mercantilização da educação superior no Brasil atualmente é a vertiginosa tendência de crescimento da modalidade à distância, sendo essa constituída como uma verdadeira estratégia de negócio. Do expressivo aumento do número de matrículas na educação superior, grande parte tem sido ofertada a distância, sendo os estudantes contratualizados com corporações com dominância financeira, ou seja, são clientes de grupos de capital aberto, cujo único objetivo é ter saciado o lucro dos seus investidores (GOMES, 2021; LEHER, 2021).

Ao trazer um panorama atual da educação superior brasileira, Gomes (2021) identifica e caracteriza os grupos educacionais de capital aberto e os conflitos laborais relacionados ao trabalho docente. Assim afirma que

Em virtude do fato de essas organizações possuírem ações na bolsa, as empresas educacionais estão constrangidas por outra perspectiva de tempo de circulação do capital em que as expectativas de lucro são monitoradas diuturnamente por acionistas e por grupos de investidores, como os *fundos de investimentos*.

Fundos de investimento é uma forma de aplicação financeira, baseada na rentabilidade, que encontrou no Brasil, na educação superior privada, condições favoráveis para atuar e investir (GOMES, 2021, p. 21).

Conforme aponta Sguissardi (2015), o que sobressaiu nas duas primeiras décadas do século XXI foi a ampliação de políticas focais de acesso a educação superior que nos levou não necessariamente a um movimento de democratização, mas sim de massificação mercantil, contando para isso com uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações educacionais.

É preciso destacar que toda essa expansão propriamente mercantil da educação superior, engajada em satisfazer a ordem de grandeza e a rapidez da lucratividade esperada pelos operadores do mercado financeiro, só foi possível porque a indução estatal possibilitou o seu crescimento. Conforme aponta Roberto Leher:

Sem a indução estatal do ProUni que concedeu isenções tributárias generosas ao segmento mercantil, em troca de uma reduzida contrapartida em termos de vagas e, o que é indissociável desta indução, o redimensionamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) em 2010, é certo que a expansão privado-mercantil não teria tido a mesma escala. (LEHER, 2021, p. 728-729).

Concomitantemente a esse processo há também o velho espectro da mercantilização que assombra a universidade pública há pelo menos 50 anos. O repasse do fundo público para o setor privado-mercantil tem agravado o sucateamento das instituições de educação superior públicas, principalmente as universidades e institutos federais que vêm sofrendo os impactos diretos da devastação do orçamento público, fundamentalmente a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016) que inviabiliza o provimento dos direitos sociais.

E todo esse processo de mercantilização e mercadorização das universidades públicas – que atinge não somente as federais, mas também as estaduais – foi intensificado no contexto de pandemia da Covid-19. Travestida na pedagogia do “novo normal”, o que temos visto é a ampliação avassaladora do ensino à distância, de formas de plataformização da educação por meio de ensino remoto e “híbrido”, que vêm reunindo antigos projetos privatistas desejados por décadas.

Em linha gerais, o atual modelo de mercantilização da educação superior congrega: gestão da universidade privatizada, produção do conhecimento controlada pelo mercado e pela censura, redução de investimentos em infraestrutura, presença de recursos privados e neutralização da luta sindical e estudantil (SILVA, VIEIRA, 2020).

A recente ofensiva contra as universidades públicas concentrou-se inicialmente na desqualificação da produção do conhecimento científico feito nas instituições públicas. Com o objetivo de cortar investimentos, muitos cursos foram estigmatizados e considerados desnecessários aos interesses do mercado. Na esteira desses ataques, o Ministério da Educação apresentou aos reitores das universidades e Institutos Federais, um programa de “reforma” para estimular as instituições a captarem recursos privados. O programa intitulado “Future-se” foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica por ameaçar a autonomia universitária, privatizar a gestão e por alterar o estatuto social da universidade pública.

No contexto de pandemia o projeto de privatização da universidade foi novamente repaginado e sintetizado na pedagogia do “novo normal”. Aproveitando-se da fragilidade dos estudantes e de seus familiares, setores empenhados na ampliação do ensino a distância e na venda de maquinário, de cursos e material pedagógico para as universidades passaram a entoar a bandeira do ensino remoto. A adoção desta precária modalidade de ensino conjugou problemas que já estavam presentes no cotidiano das universidades com questões que surgiram no período emergencial. Esta combinação de sucateamento com privatização reforçou a desigualdade social no interior das universidades, tornou ainda mais difícil a luta pela permanência dos estudantes, estimulou a parceria das universidades com empresas privadas e agudizou a precarização das relações de trabalho, com treinamento aligeirado dos profissionais, adaptação improvisada dos currículos para aulas não presenciais, controle da produção do conhecimento científico etc. (SILVA, VIEIRA, 2020).

Em relação às universidades públicas, o que temos hoje é uma grave ameaça a seu caráter público e à democratização do acesso recentemente conquistada. Além das investidas com projetos privatizantes e a asfixia orçamentária latente, não só professores, mas também estudantes sofrem os ataques da “guerra cultural” bolsonarista. Adicionalmente, a situação da pandemia da Covid-19 e o consequente abandono das escolas públicas impossibilitou que um grande número de estudantes realizasse o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), requisito para a entrada no ensino superior. Como resultado, o número de candidatos que se inscreveram em 2021 (3,1 milhões) é o menor número desde o ano de 2005, sendo os estudantes negros os mais impactados (ZACARIAS, 2021).

O que vimos desde 2019 foi um governo que colecionou muitas medidas aparentemente desconexas e sem nenhuma contribuição para a melhoria da educação pública, mas que corresponde a um projeto claro de submissão das novas gerações a um conjunto de princípios e valores correspondente a uma visão de mundo ultraconservadora. A utilização do Ministério da Educação (MEC) como “casamata” da guerra cultural foi a marca deste governo e isso ficou evidente nas ações de todos os ministros que estiveram à frente da pasta, que adotaram medidas polêmicas de afronte à democracia, à laicidade e à liberdade de pensamento.

Nesse período, o MEC foi tomado por *Olavistas* e fundamentalistas que colecionaram escândalos. Sob os esquemas mais estapafúrdios, ao longo do governo Bolsonaro testemunhamos sucessivas medidas de desmonte do caráter público da universidade, do cerceamento da liberdade de ensinar e, nesse contexto não foram apresentadas soluções ou um plano concreto para avançar efetivamente na melhoria da educação brasileira.

Além dos sucessivos cortes financeiros, da perseguição política, da censura e da falta de um planejamento estruturado, as ações do MEC foram orientadas no sentido de reduzir ao máximo a ação estatal nas políticas educacionais, abrindo espaço para as organizações privadas e transformando a universidade pública em espaço de mediação dos interesses da acumulação do capital e manutenção da supremacia burguesa.

Considerações finais

O livro aqui discutido, assim como toda a obra de José Rodrigues, constitui leitura obrigatória para professores, estudantes, lideranças sindicais e todos aqueles que defendem uma educação de qualidade. Ao realizar a leitura da obra, é inevitável sermos transpassados por um sentimento imbricado de pessimismo – por entendermos o processo de sucateamento da educação superior ao longo das últimas décadas – com o compromisso e a responsabilidade de disputarmos os rumos desse processo.

Os passos da história recente nos aproximam ainda mais de um suposto pessimismo, afinal as condições atuais de sucateamento orquestrado, especialmente nos últimos cinco anos, nos colocam diante de um cenário de intensa regressão do

ponto de vista do direito à educação. Isso porque atualmente se retoma, de forma ainda mais perversa, o contexto neoliberal dos anos 1990, com um aprofundamento ultraneoliberal somado às perspectivas ultraconservadoras.

A “guerra cultural” bolsonarista conjuga interesses dos militares em preservar privilégios perdidos com o fim da ditadura empresarial-militar, interesses de grupos ultraconservadores que congregam vertentes religiosas em seu projeto de poder e interesses de frações da classe dominante que buscam implementar a agenda ultraneoliberal. O arbítrio intenciona permanência.

Nesse cenário o entendimento da complexa realidade deve municiar as armas da crítica e fornecer elementos que auxiliem a organização coletiva dos trabalhadores da educação para o enfrentamento ao projeto educacional em curso. Afinal, as transformações estruturais da educação superior brasileira nos últimos 15 anos nos trazem uma constatação fundante: um direito não pode ser convertido em mercadoria.

Referências

ADUSP. **Aula magna de Marilena Chauí desvenda “Universidade Operacional”**, 2014. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/index.php/campanha-salarial-2014cs/2076-aula-magna-de-marilena-chauí-desvenda-universidade-operacional>>. Acesso em 08 de julho de 2022.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.404**, de 15 de dezembro de 1976. Dispõe sobre as Sociedades por ações. 1976. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/contabil/lei6404_1976.htm>. Acesso em 20 de junho de 2022.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 08 de julho de 2022.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. São Paulo: Caderno Mais! Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999.

GOMES, T. A. M. de M.. **Empresas de Educação Superior na Bolsa de Valores: conflitos laborais e trabalho docente**. 2021. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 8a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, R. As atuais condições da Educação Superior no Brasil. Entrevista realizada por Rubens Luiz Rodrigues. **Revista Libertas**, v. 21, p. 1-9, 2021.

OLIVEIRA, R. A transformação da educação em mercadoria no Brasil, **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, 2009.

RODRIGUES, J. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade** (Impresso), v. 36, 2015.

SILVA, A. M. VIEIRA, N. S. **70 anos de Uerj: o ensino remoto como um “presente de grego”**. Revista Advir, Rio de Janeiro: Asduerj, 2020. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/65035666/advir40>>. Acesso em 08 de julho de 2022.

ZACARIAS, C. Enem: a cara desse desgoverno é a destruição. **Esquerda Online**, 2021. Disponível em: < <https://esquerdaonline.com.br/2021/11/22/enem-a-cara-desse-desgoverno-e-a-destruicao/>>. Acesso em 06 de junho de 2022.

Anexo I - José Rodrigues e seus escritos

Livros:

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007, v.1. p.95.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998, v.1. p.120.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998, v.1. p.153.

Livros organizados:

MIRANDA, K; RODRIGUES, J. (orgs.). **Cultura contra a barbárie**. São Paulo: Usina Editorial, 2022 p.296.

RODRIGUES, J. (org.) **A universidade brasileira rumo à Nova América: pós-modernismo, shopping center e educação superior**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2012, v.1. p.174.

Capítulos de livros

MIRANDA, K; RODRIGUES, J. Apresentação In: **Cultura contra a barbárie**.1 ed. São Paulo: Usina Editorial, 2022, p. 11-15.

MIRANDA, K; RODRIGUES, J. Sobre o teatro épico em perspectiva pedagógica. In: **Cultura contra a barbárie**.1 ed. São Paulo: Usina Editorial, 2022, p. 23-43.

RODRIGUES, J. Sonho de menina In: **Cultura contra a barbárie**.1 ed. São Paulo: Usina Editorial, 2022, p. 291-294.

MIRANDA, K; RODRIGUES, J. A luta de classes sem drama: uma análise de Revolução na América do Sul de Augusto Boal In: **Cultura de classe e resistências artísticas**.1 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2018, p. 103-125.

MIRANDA, K; RODRIGUES, J. Trabalho e educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil In: **Educação e serviço social: subsídios para uma análise crítica**.1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 85-111.

RODRIGUES, J. Por um programa de transição para a educação: em defesa da concepção marxista de formação politécnica. In: **Caminhos da politécnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**.1ed. Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, 2016, p. 357-401.

REIS, R. R; RODRIGUES, J. Nós, os educadores, que amávamos tanto a revolução: origens, desenvolvimento e crise do campo trabalho-educação In: **Trabalho, estranhamento e emancipação**.1 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, v.1, p. 187-221.

RODRIGUES, J. A aventura de uma pesquisa In: **A universidade brasileira rumo à Nova América: pós-modernismo, shopping center e educação superior**.1 ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2012, p.20.

RODRIGUES, J. A universidade rumo à Nova América: um simulacro pós-moderno e a mercantilização da educação superior. In: **A universidade brasileira rumo à Nova América: pós-modernismo, shopping center e educação superior**.1 ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2012, p. 21-52.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital In: **A experiência do trabalho e a educação básica**.3 eds. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 101-112.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica (verbetes). In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**.2 eds. Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, 2009, p. 168-175.

RODRIGUES, J. Educação politécnica (verbete). In: **Dicionário da educação profissional em saúde**.1 ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006, p. 112-119.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital In: **A experiência do trabalho e a educação básica**.2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 103-116.

RODRIGUES, J. A nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível. In: **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**.1 ed. Campinas: Cortez, 2005, p. 246-273.

TREIN, E; RODRIGUES, J. Da crise do capital à crise ético-política: trajetória intelectual de Gaudêncio Frigotto In: **Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto**, Maria Ciavatta e Osmar Fávero.1 ed. Niterói: Eduff, 2004, v. único, p. 33-49.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital In: **A experiência do trabalho e a educação básica**.1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103-116.

FRIGOTTO, G; RODRIGUES, J. Ítalo Bologna In: **Dicionário de educadores no Brasil**.2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC-INEP-Comped, 2002, p. 519-523.

MARTINS, C. M.; FERREIRA, C. D.; RODRIGUES, J. O estudo dos processos de trabalho e a educação politécnica. In: **Formação de pessoal de nível médio para a saúde**.1 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Oswaldo Cruz, 1996, v.1, p. 193-205.

Artigos e semelhantes

MIRANDA, K; RODRIGUES, J.. Os limites do capital e a educação em tempos de pandemia no Brasil. **Educação em foco**. Juiz de Fora. V.26, série especial 04, 2021.

RODRIGUES, J. Lacan com Marx em Wall Street, um dia antes do fim: uma análise de Margin Call a partir do encontro da teoria dos discursos lacanianos e da crítica da economia política marxiana. **ÁGORA (PPGTP/UFRJ)**. v. 20, p.695 - 705, 2017.

MIRANDA, K; RODRIGUES, J.. Terror e miséria: Uma entrevista com o coletivo da montagem de Terror e Miséria do Terceiro Reich, de Bertolt Brecht. **Marx e o Marxismo**., v.4, p.1 - 20, 2016.

SANTOS, J; RODRIGUES, J. (Des) Caminhos da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Marx e o Marxismo**., v.3, p.88 - 112, 2015.

RODRIGUES, J; REIS, R. R.. Nós os educadores que amávamos tanto a revolução: Origens, desenvolvimento e crise do campo trabalho-educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. , v.11, p.170 - 191, 2011.

TREIN, E; RODRIGUES, J. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade e Sociedade** (Brasília). , v.20, p.122 - 132, 2011.

TREIN, E. S; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso). , v.16, p.769 - 819, 2011.

REQUIÃO, L; RODRIGUES, J. Trabalho, economia e cultura no capitalismo: as novas relações de trabalho do músico no meio fonográfico. **Revista Educação Skepsis**. , v.2, p.321 - 396, 2011.

RODRIGUES, J. "Vamos ganhar dinheiro à beça": farsa e tragédia na política do governo Lula para a educação superior. **Universidade e Sociedade** (Brasília). , v.19, p.85 - 91, 2010.

RODRIGUES, J. Simulacro, shopping center e educação superior. **Sinais Sociais**. , v.03, p.68 - 95, 2008.

RODRIGUES, J. A economia e a educação segundo Euvaldo Lodi. **Trabalho Necessário** (Online). , v.5, p.18 - , 2007.

RODRIGUES, J. "Formar homens que o Brasil necessita, eis a tarefa da educação": o pensamento pedagógico empresarial na Era Vargas. **Revista HISTEDBR On-line**., v.26, p.160 - 182, 2007.

RODRIGUES, J. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso). , v.12, p.120 - 136, 2007.

REIS, R. R; RODRIGUES, J. O declínio da universidade pública: considerações sobre o atual quadro das relações sociais de produção na educação superior pública brasileira. **Cadernos Cemarx**. , v.03, p.183 - 194, 2006.

RODRIGUES, J. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? **Trabalho, Educação e Saúde**., v.4, p.417 - 430, 2006.

RODRIGUES, J; ALMEIDA, J. B.; ARAÚJO, M.; CASTRO, A. C. S de; SILVEIRA, Z. S. da; SOARES, O. de J.. Sobre o discurso do (des) emprego no governo Lula: cinco estudos sobre a relação entre educação e emprego no discurso do ministro do Trabalho. **Trabalho Necessário** (Online)., v.04, p.01 - 49, 2006.

REIS, R. R; RODRIGUES, J. Universidade shopping center. **Universidade e Sociedade** (Brasília)., v.15, p.73 - 79, 2006.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde** (Impresso)., v.3, p.259 - 282, 2005.

RODRIGUES, J.. Quarenta anos adiante: breves comentários a respeito do novo decreto de educação profissional. **Trabalho Necessário** (Online). , v.3, p.1 - 10, 2005.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua História do Ensino Industrial no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação.** , v.2, p.47 - 74, 2002.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G; TREIN, E; RODRIGUES, J; RUMMERT, S. M; **NEDDATE - Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação: balanço de atividades e perspectivas.** Educação em Revista (UFMG)., v. único, p.129 - 146, 2001.

RODRIGUES, J. O mal-estar na modernização: insegurança e educação no fim do século XX. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas do Curso de Pedagogia da Uff Niterói.** , v.1, p.25 - 32, 2000.

RODRIGUES, J. Resenha de O Futuro do Trabalho de Domenico De Masi. **Movimento** (Niterói)., v.1, p.191 - 195, 2000.

RODRIGUES, J. Corporações de Ofício Pedagógico, o anjo decaído da utopia educacional. **Contexto & Educação.** , v.14, p. 103 - 114, 1999.

RODRIGUES, J.. Da Teoria do Capital Humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho & Educação** (UFMG)., v.1, p.215 - 230, 1997.

RODRIGUES, J. Resenha de Neoliberalismo, qualidade total e educação. **Pro-Posições** (Unicamp). , v.6, p.115 - 118, 1995.

O PÚBLICO E O PRIVADO DIANTE DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA¹

Alfredo Gabriel Buza²
Roberto Leher³
Juliana Lando Canga⁴

Resumo

A pesquisa investiga o processo de descontinuação da experiência educacional angolana como uma dimensão do movimento ao socialismo para o atual contexto com a presença do setor privado. Foi uma pesquisa documental e histórica. Por meio de fontes oficiais evidencia a expansão do setor privado, correlacionando aspectos demográficos e territoriais. Conclui que em menos de três décadas ocorreu a substituição do monopólio estatal sobre a educação por medidas em prol da privatização do fornecimento da educação superior, movimento que concorreu para o fim da gratuidade nas instituições públicas.

Palavras-chave: Educação superior; Estado; Independência; Socialismo; Mercantilização.

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO ANTE LA COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ANGOLA

Resumen

Si investiga el proceso de interrupción de la experiencia educativa angoleña como una dimensión del movimiento al socialismo para el contexto con la presencia del sector privado. Se utilizó la investigación documental e histórica. De fuentes oficiales se observó la expansión del sector privado, correlacionando aspectos demográficos y territoriales. En menos de tres décadas, se produjo la sustitución del monopolio estatal de la educación por medidas a favor de la privatización de la oferta de educación superior, movimiento que contribuyó al fin de la gratuidad en las instituciones públicas.

Palabras clave: Educación superior; Estado; Independencia; Socialismo; Mercantilización.

THE PUBLIC AND THE PRIVATE BEFORE THE COMMERCIALIZATION OF EDUCATION IN ANGOLA

Abstract

Research investigates the process of discontinuation of the Angolan educational experience as a dimension of the movement to socialism for the context with the presence of the private sector. Documentary and historical research was used. From official sources, the expansion of the private sector was observed, correlating demographic and territorial aspects. In less than three decades, there was the replacement of the state monopoly on education by measures in favor of privatization of the provision of higher education, a movement that contributed to the end of gratuity in public institutions.

Keywords: Higher Education; State; Independence; Socialism; Commodification.

¹ Artigo recebido em 14/03/2022. Primeira Avaliação em 05/05/2022. Segunda Avaliação em 01/02/2022. Aprovado em 01/07/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53498>.

² Professor Catedrático no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED – Luanda), Doutor em Ciências Agrárias (Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA); Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: buzaalfredo@yahoo.com.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1177-2159>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8437279013925778>.

³ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisador do CNPq e Cientista de Nosso Estado (FAPERJ). E-mail: leher.roberto@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5063-8753>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6873414697016839>.

⁴ Professora Associada na Universidade de Luanda (UniLuanda); Doutora em Ciências Sociais (Universidade Federal do Pará – UFPA); Especialista em Psicopedagogia; Pós-doutoranda em Serviço Social na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Brasil; E-mail: jlcanga06@gmail.com; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1716-3311>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270713789857289>.

1. Introdução

A investigação sobre a privatização e mercantilização do ensino superior em Angola objetiva conhecer e problematizar um fenómeno de grande relevância teórica e política, a saber, a dissolução de uma experiência referenciada no socialismo, cujo eixo central foi a Universidade de Angola (1976), posteriormente batizada como Universidade Agostinho Neto (1985). A instituição de ensino público foi concebida como uma das dimensões do movimento ao socialismo, à Independência e à descolonização (Lei nº 4/75, de 9 de dezembro e decreto n.º 26/77, de 15 de março); entretanto, em um intervalo curto de tempo, o monopólio estatal foi revogado, e, com isso, o ensino superior privado em Angola passou a ser permitido, sobressaindo, na presente década, o segmento propriamente mercantil, com fins lucrativos.

A pesquisa propugna que a mercantilização é indissociável da agência do Estado (e, por conseguinte, das classes e frações de classes locais e de seus nexos com as frações hegemônicas do capital), especialmente após a revisão constitucional, os acordos de Bicesse⁵ em 1991 e o fim do monopólio estatal.

Por intermédio da criação de marcos legais expressos em reformas constitucionais (2010 e 2021) houve a aprovação da lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro), a criação da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015) e o advento do Plano de implementação das linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior (2005), que deram início a um novo ambiente institucional referenciado no ajuste estrutural que foi instaurado no país, removendo as concepções e diretrizes do período anterior.

No que tange ao ensino superior, em nome da democratização e da maior qualidade e eficiência, o governo estabeleceu incentivos favoráveis à privatização e à mercantilização da educação a partir do final da década de 2000, como o sistema de bolsas nacionais abrangendo as instituições privadas e, não menos importante, revogando a gratuidade nas instituições públicas. Resultam dessas medidas uma acentuada descentralização, diversificação e diferenciação das instituições de ensino

⁵ Cidade portuguesa, onde ocorreu a assinatura do acordo de paz entre o Governo da República Popular de Angola e o Movimento de Libertação UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola).

superior, alinhadas com as proposições do Banco Mundial, a exemplo do documento *O Banco Mundial e a Educação Superior: Lições Derivadas da Experiência* publicado originalmente em 1994⁶. De fato, após a criação da Universidade Católica de Angola, em 1999, novas instituições, com fins mercantis, ingressaram no país, como discutido adiante.

Como parte do plano de análise, examina-se o perfil geral da oferta privada, a acentuada desigualdade no acesso e na taxa de conclusão do Ensino Secundário II (correspondente ao Ensino Médio), restringindo, por hora, o chamado mercado de educação superior. A investigação focaliza, especificamente, a oferta privada-mercantil, considerando a qualificação docente, o regime de trabalho e as áreas de conhecimento com maior concentração privada. Ao final, a título de síntese, projeta tendências sobre a educação superior angolana, colocando em relevo a problemática do capitalismo dependente e da heteronomia cultural.

A exposição dos resultados da pesquisa está organizada em quatro *focus* com abrangência geral na educação, culminando com a educação superior de forma específica. No primeiro momento, analisamos a opção política de libertação nacional do país em 1975, ao tomar a educação como monopólio do Estado, estritamente pública, em um contexto em que, até então, a universidade nacional era interdita no país. No segundo momento, são analisados os novos marcos legais materializados nas reformas constitucionais em decorrência das mudanças conjunturais e globais, e a ressonância dessas ações na educação. No terceiro, examinamos a expansão do ensino superior no período 1992-2020, com destaque para o surgimento das instituições de ensino com fins lucrativos, e, finalmente, no quarto momento, discutimos as tendências e consequências da expansão da educação superior na autonomia científico-cultural e a heteronomia cultural (LEHER, 2012).

⁶ BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: BM, 1995. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em 10 de março de 2022.

2. Educação no Período da Constituição Socialista (1975-1990)

2.1. Breve histórico da problemática educacional no período anterior a Independência

A história de brutalidade dos regimes coloniais permite afirmar que os países colonizadores não estavam interessados no bem-estar dos povos sob o jugo colonial. África e o território que hoje denomina-se Angola eram vistos apenas como uma fonte de obtenção de riquezas.

Com a Conferência de Berlim (1884 – 1885), os povos que habitam hoje Angola sentiram de forma bem mais impactante a ação colonizadora, porquanto a nova estrutura colonial quebrou-lhes os paradigmas de soberania, seus sistemas de ensino e aprendizagem, de transmissão de conhecimentos e não ofereceu em troca outras opções que não fossem a da alienação, dominação, repressão e opressão além de considerá-los bestas de carga (FANON, 1968, p. 8).

A partir da necessidade de oferecer formação aos filhos dos chamados colonos que atuavam na administração colonial, no comércio etc., foram criadas as primeiras escolas públicas. Estas eram coabitadas por diferentes núcleos educacionais, especialmente missionários protestantes e os seminários da Igreja Católica Romana, à época considerada a denominação religiosa oficial, sem levar em consideração o mosaico cultural.

O país possui cerca de cem grupos etnolinguísticos de origem bantu, agrupados em nove grandes troncos, a saber: *Bakongos, Ambos, Hereros, Lunda-Tchokwé, Nganguelas, Nhanecas-Humbes, Ovimbundos, Quimbundos e Xindongas* (MENEZES, 2000). Como resultado desta riqueza, Angola registra mais de vinte línguas nacionais. Hoje a mais falada, depois do português, é o *umbundo*, predominante na região centro-sul de Angola e em muitos meios urbanos.

Segundo Menezes (2000) o *umbundo* apresenta-se como a língua materna de 26% dos angolanos, seguida do *quimbundo* ou *kimbundo*, com cerca de 20% da população falante com incidência particular na zona centro-norte, no eixo Luanda-Malanje e no Kwanza-Sul. No norte do país temos o *quicongo*, ou *kikongo*, com cerca de 15% de falantes, com maior incidência nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge. No leste do país, a língua mais falada é o *chokwé* (ou *tchokwé*) nas províncias de Lunda-Norte, Lunda-Sul e Cuando Cubango. O *Kuanhama* (*kwanyama* ou *oxikwanyama*), *nhaneca* (ou *nyaneca*), *kyombe*, *nwoio*, *kissundi*, *ilinzi*, *kizolongo* e

mbunda também são línguas de origem bantu faladas em Angola. Mas também se fala uma língua da comunidade ou grupo khoisan – línguas faladas pelos san e pelos bosquímanos – no sul de Angola. Toda essa extraordinária diversidade linguística e cultural é transmitida através de gerações entre os diferentes povos que habitavam o território. O aparato educacional do colonialismo buscava, justamente, silenciar a cultura e o conhecimento presentes nos povos que compõem o país.

A violência colonial não tem somente o objectivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa (FANON, 1968, p. 9).

A breve caracterização da educação no período colonial angolano será aqui dividida em cinco fases distintas. A primeira com forte influência jesuíta dirigida unicamente pela Igreja Católica Romana (1575 – 1759); a segunda fase é denominada Educação Pombalina (1759 – 1792); a terceira é chamada de Educação Joanina (1792 – 1845). Neste momento foi criada em 24 de abril de 1789 a aula de medicina e anatomia de Luanda por meio da carta patente de D. Maria I. A quarta fase é denominada educação Falcão e Rebelo da Silva (1845 – 1926);⁷ A quinta fase foi a educação Salazarista (1926 – 1961),⁸ fortemente marcada pelas ideias segregacionistas e de superioridade racial.

⁷ Em 1845 foi instituída em Angola uma estrutura oficial do ensino por meio do Decreto de 14 de agosto de 1845, de Joaquim José Falcão, ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar, e assinado pela rainha D. Maria II. Falcão criou algumas escolas, tal como a Escola Principal de Instrução Primária, e constituiu um Conselho Inspetor de Instrução Pública. Conclui esta fase com a instalação do primeiro Liceu em terras angolanas, o Liceu Central de Luanda (atual Magistério Mutu-Ya-Kevela), em 22 de fevereiro de 1919, somente equiparado ao regime jurídico dos liceus da metrópole em 13 de dezembro de 1923. Importante destacar que, por volta de 1878, as missões protestantes (Metodista, Congregacional, Baptista, Evangélica, Cristã, Sinodal entre outras) passaram a ocupar as áreas do interior do país, diferentemente da igreja oficial, a Católica Romana, que estava nos grandes centros urbanos, e instala as suas escolas que apesar de não serem consideradas oficiais expandem o acesso à educação.

⁸ Neste período, a escola amplia-se para acomodar um número maior de filhos de portugueses, assim como é perceptível a necessidade de oferecer educação diferenciada aos filhos nascidos de esposas africanas e da população categorizada como “assimilada”. Esta fase de extremas contradições, culmina com as lutas pela Independência. Muitos dos que seguiram para a metrópole em estudos, ganhavam, cada dia mais, a consciência revolucionária e de liberdade e autodeterminação, influenciados pelos acontecimentos que já ocorriam com outros povos que estavam a alcançar as suas independências.

2.2. Contexto da luta pela independência

A segunda metade do século XX é um período de levantamentos e de luta pela Independência Nacional. Lutam pela libertação de Angola três movimentos ou grupos de guerrilha: a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), cada um deles com seus programas e alianças internacionais nos marcos da guerra fria.

Nos programas destes três movimentos a questão da educação como um direito humano necessário para a liberdade dos povos e para o desenvolvimento econômico-social da sociedade, possuía diferenciações e pontos de convergência. Do ponto de vista ideológico, a agenda da educação no momento da luta de libertação não se diferenciava muito, apesar de estarem em barricadas diferentes em função do contexto da guerra fria. Do mesmo modo como o MPLA seguia uma tendência socialista apoiada por Cuba e pela União Soviética, a FNLA e, posteriormente, a UNITA também eram apoiadas pela China comunista. Para este entendimento, basta observar que os destinos de formação dos seus guerrilheiros eram estes países. A partir dos anos 1980, com a supremacia do MPLA e a retirada da FNLA do campo militar, a UNITA modifica suas alianças e passa a ser apoiada pelos EUA e África do Sul.

De um modo geral, os programas, as palavras de ordem e as proposições educacionais dos três movimentos podem ser compreendidas por meio do seguinte enquadramento. O MPLA optou por uma construção marxista-leninista (sob influência soviética), uma educação socializada, igualitária a todos os cidadãos, laica, gratuita, sem nenhuma distinção, assumida como nacional e como dever do Estado. Logo após a independência, muitos angolanos filhos de gente simples tiveram a oportunidade de continuar seus estudos em Cuba e outros países do Leste Europeu, a fim de suprir a falta de escolas e de condições de formação adequadas em Angola.

A FNLA e a UNITA, apesar de não terem exercido a governação, também tinham na educação um bem a ser oferecido para toda a população. É ponto assente que todos os movimentos auguravam uma educação para todos. Educação gratuita, democrática e um acérrimo combate ao analfabetismo.

Com a proclamação da Independência e a adoção clara de uma construção socialista de sociedade, o MPLA pontuou na Constituição de 11 de novembro de 1975:

A República Popular de Angola combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação a serviço do povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos (Artigo 13º).

Percebe-se no texto Constitucional a valoração do papel exercido pela educação para o desenvolvimento das sociedades, e, cientes de se estar diante de um contexto de altíssimo grau de analfabetismo, a alfabetização universal foi assumida como uma meta a atingir e um desafio do Estado. Vale recordar que, no período da Independência do país, os índices de analfabetismo atingiam 85% da população.

2.3. As medidas educacionais no pós-Independência

Foram impactantes as palavras do primeiro presidente de Angola, Dr. António Agostinho Neto, no dia 22 de novembro de 1976, na cerimônia que marcou o início das campanhas de alfabetização.

E quando o Comité Central disse que aprender é um dever revolucionário, é exactamente assim, é que nós não fazemos a revolução sem concretizar a cada passo, as ideias que nós temos para o desenvolvimento da nossa revolução, temos de concretizar neste capítulo também, o capítulo da formação de quadros. Sim, nós aprendemos a manejar uma máquina, nós aprendemos a manejar uma charrua, aprendemos a manejar um tractor mas não passamos daí se não estudarmos, se não aumentarmos o nosso nível intelectual, e temos de começar pela base, aprender a ler e a escrever (AGOSTINHO NETO, 1976⁹).

A educação foi encarada como uma obrigação do Estado. A lei n. 4/75, de 9 de dezembro, que nacionalizou o ensino, estabelecia nos seus apenas sete artigos a política governamental sobre a educação:

Artigo 1º – É declarado público o ensino e gratuito a sua prestação. Cabe ao Estado exercer o ensino, usando, para isso, dos organismos

⁹ Disponível em: <<https://www.novacultura.info/post/2022/03/11/lancamento-da-campanha-de-alfabetizacao>>. Acesso em 15 de maio de 2022.

existentes ou criar para o efeito tendo em consideração as disposições legais vigentes.

Artigo 2º – Determina-se a nacionalização e por conseguinte a adjudicação a favor do estado, de todos os centros de ensino que na data da promulgação desta Lei sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens, direitos e acções que integram os patrimónios dos citados centros.

Artigo 3º – A nacionalização e adjudicação a favor do Estado Angolano, dos centros de ensino que se ordena no artigo anterior, levar-se-á a efeito através do Ministério da Educação e Cultura. Todos os outros Ministérios poderão eventualmente vir a ser chamados ao processo da nacionalização dos referidos centros de ensino, a fim de incorporar os mesmos no sistema educacional da Nação e em geral para que se possa dar cumprimentos às disposições da presente Lei.

Artigo 4º – O Conselho da Revolução, sob proposta do Ministro da Educação e Cultura, indicará quais os proprietários, operadores ou professores, abrangidos por esta Lei, que não actuaram contra os interesses da Revolução e da Pátria, os quais serão indemnizados pelo Estado. O montante da indemnização, a forma como será paga e o prazo de pagamento serão fixados, não de um modo geral, mas por análise individual dos diferentes centros de ensino.

Artigo 5º – O Ministério da Educação e Cultura determinará quais os centros de educação, caracterizadamente os religiosos oficiais, subvencionados pelas respectivas igrejas, que não serão abrangidos pela presente Lei.

Artigo 6º – O ensino a todos os níveis e em todas as instituições fica dependente da formulação geral do Estado para a educação em Angola.

Artigo 7º – Este diploma entra imediatamente em vigor (ANGOLA, 1975).

Foi este impulso legal, ao assumir a necessidade de um estado de emergência, que fez catapultar dos 608.607 alunos registados em 1973 – últimos anos da gestão colonial da educação – para 1.032.854 alunos do ensino fundamental (excluindo-se o ensino médio e superior) no ano letivo 1976/77. Um aumento na ordem dos 69,71% logo no primeiro ano da gestão da educação por uma Angola independente.

Daí para diante, os números foram apenas crescendo a cada ano letivo no período que vai de 1976 até 1980, em consequência de o ensino ter se tornado gratuito, com acesso democratizado e estabelecido em nível nacional. O Quadro 1 confirma que ao menos no quesito acesso, a democratização, a independência e a opção política assumidas favoreceram e trouxeram ganhos para a educação.

Quadro 1 – Número de alunos matriculados no ensino fundamental no período de 1976-1981

Ano Letivo	Ensino Fundamental (excluindo-se o Ensino Médio e Superior)				Total
	Iniciação	I.º Nível	II.º Nível	III.º Nível	
1976/1977	361.446	592.450	70.933	8.025	1.032.854
1977/1978	416.937	958.676	94.317	19.010	1.488.940
1978/1979	746.328	1.420.739	113.884	24.663	2.305.614
1979/1980	664.500	1.713.817	176.687	40.272	2.596.276
1980/1981	404.255	1.332.297	150.204	36.433	1.923.189

Fonte: Adaptado dos indicadores do Ministério da Educação, ANGOLA (1997).

Porém, no ano letivo de 1980/1981, em todos os níveis foram registrados decréscimos. Isso significa que 673.087 alunos que já estavam inseridos no sistema educacional deixaram de comparecer às aulas. A explicação se dá em função da realidade mais pesada e difícil que a retomada da guerra civil¹⁰ no país acarretou. Na década 1980 a situação militar alcança sua fase mais aguda.

A guerra civil pós Independência podem ser dividida e abordada em duas fases. A primeira de 1975 até 1990, e a segunda de 1992 até 2002. Em ambos os períodos as consequências para a educação foram sistêmicas: destruição de escolas e infraestruturas escolares, deslocamento de jovens para atuarem como soldados, custo econômico da guerra comprometendo as verbas educacionais, entre muitos outros de imensa complexidade, a exemplo das consequências psicossociais de um conflito armado interno.

A primeira fase, que se estendeu de 1975 até 1990, teve seu fim com os Acordos de Paz de Bicesse e deu lugar à primeira grande reforma educacional, permitindo a adoção da atividade privada segundo o novo texto Constitucional (Lei de Revisão Constitucional n. 12/91, de 6 de maio), que estabeleceu no artigo 36º o seguinte:

O Estado promove o acesso de todos os cidadãos à instrução, à cultura e ao desporto, garantindo a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação, nos termos da lei. A iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino, exerce-se nas condições previstas na lei (ANGOLA, 1991).

¹⁰ A guerra civil angolana é resultado da disputa de poder entre dois ex-movimentos de guerrilha anticolonial, o comunista Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), convertida ao anticomunismo após 1975. Teve uma duração de 27 anos que podem ser divididos em dois períodos de grandes combates – de 1975 a 1991 e 1992 a 2002.

A segunda fase do conflito armado abarcou o período de 1992 até 2002. Somente no culminar da segunda fase, em 2001, foi aprovada a primeira Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE), a Lei n. 13/01, de 31 de dezembro, discutida adiante. Entre 1992 e 2002, a autoridade educacional foi exercida pelo governo liderado pelo Comitê Central do MPLA. Segundo Buza (2020, p. 3), “era o MPLA, o partido no poder, que decidia sobre os processos normativos de ensino, cabendo ao departamento ministerial que tutelava a educação a execução das decisões”. Silva (2016) denominou o período como a última fase revolucionária, uma vez que o peso político estava alinhado para a construção de uma sociedade socialista.

Considerando a carência geral de técnicos de nível médio e superior, para além dos esforços na formação local, foram enviados como bolsistas vários jovens para estudar nos países então alinhados com os ideais socialistas, nomeadamente, União Soviética, Checoslováquia, Romênia, Polônia, Iugoslávia, Bulgária, Hungria, Alemanha Democrática e Cuba, sendo que para este último foram enviadas inclusive crianças.

No geral, acontecia a expansão da matrícula em todo o território, assim como crescente aumento do número de vagas para a formação no exterior, através de bolsas de estudos. As áreas de formação eram as mais variadas em função de um plano nacional de geração de quadros, porém não tardaram a surgir as dificuldades advindas da falta de acompanhamento dos aspectos vocacionais, pois os estudantes eram encaminhados para as vagas que existiam e não muito em função de uma orientação profissional ou aptidão. É preciso realçar que o segundo período foi de recrudescimento da guerra civil que provocou êxodo rural e instabilidade no interior do país, aumentando a população nas áreas mais seguras. Com isso, muitas crianças foram excluídas do sistema educacional ou tiveram de estudar em condições precárias pela superlotação das salas de aula e pela insegurança.

Os efeitos da Perestroika, a queda do muro de Berlim, o redimensionamento da geopolítica mundial em consequência do fim da URSS provocaram o término dos apoios para a formação no exterior. Diante deste quadro, agudizado pela pouca oferta de matrícula no país, fortaleceram as teses de que se devia dar espaço para a iniciativa privada na educação como forma de parceria.

Ao lado do discurso de que o setor privado poderia democratizar o acesso à educação, a ideia de que a formação pública não assegurava a qualidade desejada

assumiu considerável alcance ideológico, especialmente em virtude do fato de que compunham as posições dos organismos internacionais e das fundações privadas interessadas na remoção de todos os traços de socialismo. Em meio a estas discussões, ocorreu a revisão da Constituição e se estabeleceram os novos marcos legais que refletiram as mudanças geopolíticas e geoeconômicas.

3. Os Novos Marcos Legais Materializados nas Reformas Constitucionais e a Educação

3.1. Conflito armado, desconstituição do socialismo e mercantilização da educação

A década de 1990 ficou marcada não apenas pelas mudanças geopolíticas ocorridas no mundo todo, mas como o momento de resgatar e implementar uma nova visão sobre a política econômica e as perspectivas de mercado. Com os ventos da concepção neoliberal, a tendência mundial era reduzir os gastos sociais do Estado, repassando, inclusive, para a esfera privada áreas que até então eram monopólio deste.

Com Angola não foi diferente. O país havia perdido o apoio econômico de seus parceiros tradicionais e encontrava-se em um contexto de profunda mudança política por meio das condicionalidades do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial e do contexto de agudização da guerra civil. A educação era parte deste processo de mudanças radicais: do objetivo de uma educação voltada para a constituição de uma sociedade socialista, as metas voltaram-se para uma educação que atendesse às necessidades do mercado (CURIMENHA, 2020).

Formar para o mercado, no tempo do mercado, conforme a necessidade do mercado. A par desta exigência, a educação, em si, também passa a ser um produto do mercado por meio do fornecimento privado-mercantil. A ideologia propugna que somente a educação privada é capaz de se harmonizar com os desejos do consumidor ou, melhor, com o poder aquisitivo do consumidor.

Não podendo o Estado oferecer a todos a educação, ainda mais em decorrência das reformas neoliberais, é “obrigado” a dar espaço para que outros o façam, comercializando os seus serviços. A revisão da Constituição concede essa possibilidade aos agentes privados na educação (artigo 36º da Lei de Revisão Constitucional n. 12/91, de 6 de maio).

Considerando que em 2001 foi aprovada a LBSE e que o conflito armado teve reinício em 1992 e somente veio a termo em 2002, é possível afirmar que foi neste período de guerra e de destruição de quase dez anos que o ambiente para a livre mercantilização da educação foi criado, em virtude do estrangulamento orçamentário, da dificuldade de fiscalização e de planejamento de uma política nacional de educação, visto que parte relevante do território estava conflagrado pela guerra. Foi nesse cenário que se deu o crescimento do segmento com fins lucrativos na educação e a expansão de instituições privadas.

Postulamos que não é possível compreender as condições que acarretaram a rápida e vertiginosa mercantilização da educação superior sem analisar o efeito da Guerra Civil na educação.

O teatro de operações da segunda fase da guerra (1992 – 2002) abarcou especialmente os grandes centros urbanos, capitais de províncias e alguns municípios importantes. Segundo identificou Liberato (2014, p. 1021), a educação teve de enfrentar os efeitos da limitação de verbas no Orçamento Geral do Estado (OGE) reduzido em virtude da economia de guerra. A acentuada perda de vidas, o custo exorbitante da guerra e a destruição de relevantes infraestruturas foram fatores de imensa repercussão em Angola. Entre estas, as infraestruturas das instituições educacionais e, como assinalado, as populações rurais, extremamente relevantes no país, se viram forçadas a se deslocar para as cidades. Um grande contingente de pessoal qualificado deixou o país. As resultantes dessa combinação desastrosa de fatores foram o decréscimo da qualidade da oferta educativa e a baixa taxa de aproveitamento escolar.

Como corolário destes fatores, as frações burguesas interessadas na venda de “serviços” educacionais que se associaram às políticas neoliberais, ignorando as consequências da economia de guerra, sustentaram a ideologia de que os problemas da educação pública eram a má gestão da educação e das instituições educacionais, a corrupção, o aumento da criminalidade e a desqualificação da atividade docente.

Em virtude da grande participação das despesas militares no OGE, Angola, um país com uma vasta população jovem e pouco escolarizada, não alocou mais de 2% do PIB nacional em educação, diante dos 6 – 7% recomendados pela Unesco. Com os salários precários, as pessoas procuraram atividades mais bem-remuneradas; outros transformaram a docência em uma atividade complementar, para aumento de

renda. Uns, ainda, deixaram-se envolver na corrupção para aumentar o ganho financeiro. Assim, o sistema público colapsou, abrindo novas vias para os negócios educacionais.

Foi nesse contexto que foram criadas as condições para o empresariamento na educação. Diante de um sistema implodido, o setor privado se apresentou com um discurso salvacionista de que as escolas privadas-mercantis generosamente estariam contribuindo para uma alternativa melhor para a educação do país. Evidentemente, os empresários miraram inicialmente os estudantes com poder aquisitivo para adquirir o serviço educacional. Mas logo passaram a mirar o fundo público, por meio do sistema de bolsas de estudos custeadas pelo Estado.

a ideologia neoliberal provocou o silenciamento de um fato incontestável: as verbas educacionais são absolutamente insuficientes para manter e desenvolver um sistema público de educação que contemple adequadamente a educação básica e a educação superior públicas (LEHER, 2007, p.13).

Pode-se dizer que, no contexto angolano, como resultado, houve a eclosão da oferta formativa privada ao logo de uma década. Um traço distintivo e crucial: a expansão mercantil se deu sem qualquer norma estatal específica para regular o segmento privado-mercantil. Entende-se que o “vazio legal” favoreceu a expansão massiva da iniciativa privada na educação.

Mesmo com a aprovação da LBSE, de 31 de dezembro de 2001, o quadro não foi alterado, pois os interesses econômicos do setor privado já haviam ganho influência na sociedade e no âmbito do Estado. Examinando o processo de expansão sem controle social estatal é forçoso identificar que os serviços de gestão da educação não conseguiram realizar a regulação com o rigor necessário. A educação privada-mercantil nunca resulta da mão invisível do mercado: o Estado liberalizou, desregulamentou, reduziu as bases materiais da educação pública e, não menos importante, abriu espaços para que parte dos grupos empresariais lograsse influência sobre os gestores do sistema educacional, de altos funcionários do aparelho do Estado e dos órgãos de defesa e segurança.

O caso de Angola, nesse sentido, é muito peculiar. Um país que buscou uma alternativa socialista, estabelecendo o monopólio estatal sobre a educação por mais de quinze anos, em menos de uma década após a crise do socialismo já possuía uma ampla maioria de instituições privadas de ensino superior. De fato, neste nível, das 91

instituições, 70% representam instituições privadas e apenas 30% são públicas. Diferente de muitos países que viveram situações coloniais em que as igrejas eram majoritárias no segmento privado, em Angola, das 64 instituições privadas, cerca de 89%, isto é 57 delas, pertencem a grupos empresariais e apenas sete, representando 11%, pertencem a grupos confessionais, nomeadamente a Católica, com três instituições, a Metodista, a Sinodal, a associação Evangélica e a Tocoísta.

3.2. Institucionalização das políticas pró-mercado e o fim da gratuidade

A reforma da educação angolana esperada a partir da LBSE de 2001 não foi considerada suficientemente pró-mercado. Quinze anos depois foi uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – LBSEE (Lei n.º 17/16, de 7 de outubro) foi aprovada. Por opção política, o governo recém-eleito em 2017, liderado por João Manuel Gonçalves Lourenço, sustentado pelo MPLA, decidiu reduzir ainda mais a responsabilidade do Estado no financiamento da educação, restringindo a gratuidade e aumentando e reafirmando a coparticipação financeira das famílias na educação. Entre estes e outros reajustes, a Lei foi alterada em 2020, pela Lei n. 32/20, de 12 de agosto, abrindo caminho para cobrança de mensalidades escolares nas instituições públicas do ensino secundário e do ensino superior, uma novidade ao longo dos 45 anos do país.

É no cenário deste marco legal que algumas leis têm sido aprovadas, ainda que incipientes, com destaque para as que institucionalizaram as taxas e emolumentos das mensalidades escolares nas instituições públicas.

Existem isenções tributárias para a aquisição de material didático pedagógico por parte das instituições privadas de ensino. Elas, assim como as públicas agora não mais gratuitas, se beneficiam de recursos atribuídos aos estudantes bolsistas admitidos pelo Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos (INAGBE). Um programa de financiamento estudantil que realiza processo seletivo todos os anos para a admissão de bolsistas internos em cursos de graduação e pós-graduação, assim como há um programa para trezentos bolsistas anuais frequentarem as melhores universidades do mundo em cursos de pós-graduação.

O número de bolsas internas atribuídas aos estudantes, conforme o INAGBE no ano de 2016 contemplava 8.896 bolsistas, todas de graduação, sendo 6.784 (76,3%) em instituições públicas. No ano letivo 2020/2021, a instituição financiava

23.231 bolsistas de graduação, um aumento de 161% em 5 anos, e 693 bolsistas de pós-graduação. No que se relaciona com as bolsas externas, no ano de 2014, mantinha 271 bolsistas no exterior do país (ANGOLA, 2022a).

Em retrospecto, é possível assinalar que, no rastro do conflito militar e de economia de guerra, a crise da educação pública foi percebida como uma oportunidade para a expansão do setor privado-mercantil que se impôs como uma alternativa indispensável para a educação superior do país. Como apontado, a expansão se deu sem regulação estatal efetiva. A institucionalização das políticas neoliberais ganhou nova escala com o fim da gratuidade do ensino secundário e da educação superior.

O Estado promoveu ajustes na legislação a exemplo das mudanças na Lei de Bases fortalecendo, desse modo, o fim da concepção socialista que inaugurou a constituição da educação do país após a Independência. É importante colocar em relevo a imbricação entre conflito militar, redução de gastos públicos do Estado e, no contexto da dissolução da URSS, do estabelecimento de medidas radicais em favor da privatização da educação.

4. Análise da Expansão do Ensino Superior no Período 1990-2020: conhecendo o segmento com Fins Lucrativos

No âmbito do ensino superior, como apontado, o processo de expansão privada começou a ganhar corpo ainda na década de 1990. As condições do conflito armado fizeram circunscrever o espaço em que as instituições foram instaladas, basicamente nas cidades de Luanda e Lubango. A unidade que se situava em Huambo se viu forçada a fechar as portas.

A primeira, criada em 1992, foi a Universidade Católica de Angola (Ucan), ligada a um segmento confessional (Decreto n. 38-A/92 de 7 de agosto), acabando com a exclusividade de instituição pública no Estado no ensino superior. A Ucan tinha as suas atividades restringidas à província de Luanda. A Universidade Agostinho Neto (UAN), estatal, abriu Núcleos e Centros Universitários (*campi* no interior) principalmente nas cidades sede de províncias do litoral nas quais os efeitos da guerra eram menos sentidos e oferecia alguma segurança de mobilidade. Surgem assim os Centros Universitários de Benguela, Cabinda, Huila, tendo sido consolidada a

presença da UAN com o fim do conflito armado em 2002 nas províncias do Cuanza Sul, Namibe, Uíge, Lunda Norte e o retorno a província do Huambo.

Importa destacar que o ambiente pré e pós-aprovação da primeira LBSE fundamentou condições favoráveis para o surgimento, quase dez anos depois, da primeira instituição privada, católica, seguida de mais três instituições vinculadas estritamente a grupos empresariais, a saber, Universidade Jean Piaget, em 2001; Universidade Lusíada de Angola, em 2002; e Universidade Independente de Angola, em 2005.

Em 2007, ocorreu novo impulso de surgimento de instituições privadas, um total de sete, todas elas em Luanda. Universidade de Belas; Universidade Gregório Semedo; Universidade Óscar Ribas; Universidade Técnica de Angola; Instituto Privado de Angola (depois passou para Universidade Privada de Angola); Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais; e o Instituto Superior Técnico de Angola.

Por diversas injunções, como a presença do Estado nas províncias, mediações com os poderes locais, demandas sociais, o governo de José Eduardo dos Santos redimensionou a única instituição pública até então para favorecer a gestão e criou, em 2009, mais quinze, passando a somar no total dezesseis instituições públicas, contra oito privadas no final do ano de 2009. Todo país ficou coberto com a presença do ensino superior.

Havia chegado a paz mediante o Acordo de Luena.¹¹ O país passava por um momento econômico favorável impulsionado pelo alto preço do barril de petróleo. As possibilidades de ganho financeiro eram mais facilitadas e a procura por formação em todos os níveis cresceu, incluindo para o ensino superior. A despeito da maior arrecadação tributária potencial, em virtude da valorização das commodities, a demanda crescente não foi atendida pelas instituições públicas, mesmo com a abertura dos cursos em período pós-laboral (oferecidos no período noturno, das 18h até as 22h). Desse modo, os agentes das instituições privadas e os grupos empresariais, mais uma vez, identificaram um nicho de mercado favorável, e ocorreu uma verdadeira explosão de instituições privadas.

¹¹ Acordo de Luena, uma cidade no Leste de Angola, foi um tratado celebrado entre as forças militares da UNITA e o Governo de Angola para pôr fim à guerra civil que durava mais de 27 anos.

Pode-se denominar este momento como a segunda grande onda de surgimento de instituições privadas, ocorrida em 2011 com a criação de mais dez, todas de grupos empresariais, e pela primeira vez, 60% delas são instaladas fora de Luanda (Benguela, Huíla e Huambo são as províncias escolhidas). Mas é necessário considerar que, nesse momento, algumas dessas instituições mantinham em algumas províncias seus núcleos. Desde então, o segmento privado passou a ser maior, acima de 60%, em relação às instituições públicas, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Crescimento das instituições privadas em relação às instituições públicas no período de 1990 – 2021

	1990		1995		2000		2005		2010		2020		2021	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
IES	1		2		2		5		28		85		93	
Inst. Públicas	1	100	1	50	1	50	1	20	16	57,1	27	31,8	29	31,2
Inst. Privadas	0	0	1	50	1	50	4	80	12	42,9	58	68,2	64	68,8

N – Número de instituições;

Fonte: Dados obtidos do GEPE/MESCTI (ANGOLA:2022b)

Como se observa, o crescimento do segmento privado encontra motivação, ao mesmo tempo, no fato do Estado não oferecer vagas que possam atender à demanda e a outras formas de indução estatal, na forma de isenções tributárias, repasses diretos, subsídios a bolsas de estudos. Anualmente, as instituições públicas possuem maior procura, mas oferecem menos vagas em relação às privadas, cujas vagas não têm sido todas integralizadas.

Analisando os dados presentes no Quadro 3, sobre o número de vagas, observa-se que, no ano de 2018 com 154.023 vagas, houve um aumento na ordem dos 14% em relação às 134.418 vagas ofertadas no ano de 2017, ampliação que se deu fundamentalmente nas instituições privadas que aumentaram a oferta em 12,5% (13.335 vagas), muito acima das públicas, cujo aumento foi de 0,97% (268 vagas). Urge então identificar quais critérios as instituições privadas usam para definir as vagas. Do ponto de vista de política pública, é evidente que as vagas do Estado estão em viés de baixa, em nível inferior à taxa de natalidade de 36,12 por cada mil habitantes/ano, combinando-a com a taxa de crescimento natural, calculada em 2,7%.

Quadro 3 – Vagas nas instituições públicas x Vagas nas instituições privadas diante da demanda (2017 – 2018)

	2017			2018		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
Vagas	13.4418	27.567	106.851	154.023	27.835	126.186
Candidatos	234.369	167.167	65.202	254.754	155.701	99.053
Admitidos	87.198	29.191	58.007	106.749	20.512	86.237
Matriculados	78.574			92.824		

Fonte: Dados obtidos do GEPE/MESCTI (ANGOLA: 2022b)

Em virtude da maior qualificação do corpo docente e do perfil acadêmico, a pressão por vagas sobre as instituições públicas é maior do que em relação as privadas. Enquanto a procura pelas instituições públicas regista uma média de seis candidatos por vaga, nas instituições privadas a procura foi de menos de um candidato por vaga. Ou seja, o número de vagas foi maior que o de candidatos, apesar de se considerar que é comum os candidatos nas instituições públicas inscreverem-se em mais de um curso.

A pressão por vagas é justificada pelo fato de a população angolana ser bastante jovem, por estar em curso uma ampliação do acesso ao ensino secundário (médio no Brasil) e, por isto, a busca da formação superior é crescente. O último censo realizado em 2014 revelou que, dos 25.789.024 habitantes, 65% estão na faixa de 0 – 24 anos de idade.

Se considerarmos apenas a faixa etária compatível com o acesso ao ensino superior, ou seja, dos 18 aos 35 anos de idade, os indicadores apontam para cerca de 26,43% da população.

Quadro 4 – Número de alunos que concluíram o Ensino Médio 2015 – 2020/2021

Ano Letivo	Alunos	Total	Incremento anual	Incremento %
2015	Concluídos	86 772		
2016	Concluídos	106 880	20 108	23,2
2017	Concluídos	129 784	22 904	21,4
2018	Concluídos	124 040	-5 744	-4,4
2019	Concluídos	133 981	9 941	8,0
2020/2021	Concluídos	185 149	51 168	38,2
		766 606	19675,4	22,7

Fonte: Informação obtida do GEPE/MED (ANGOLA: 2022c)

O aspecto da pressão com o aumento anual da procura, também é justificável pelo número de concluintes do ensino médio. Tomando os dados do período de 2015 até 2020/2021, este número cresceu até atingir 766.606 concluintes (Quadro 4). A tendência é crescente, com uma média anual de 19 675 estudantes, cerca de 22,7% a mais em relação ao ano anterior.

Quando comparadas as vagas oferecidas nos anos de 2017 e 2018 nas instituições públicas de ensino superior em relação ao total dos alunos que concluíram o ensino médio nos anos subsequentes (2016 e 2017), percebe-se o fosso que é ocupado pelas instituições do segmento privado. Para o ano de 2017, são 76 313 e para 2018 constatou-se 101 949 de déficit de vagas. Isto corresponde à 287% e 366% respectivamente (Quadro 5).

Quadro 5 – Relação vagas de ingresso na educação superior (2017 e 2018) e Número de alunos que concluíram o Ensino Médio 2016 e 2017

	vagas		alunos	Diferença	%
Ingresso no Ensino Superior nas Instituições Públicas em 2017	27.567	Concluintes do Ensino Médio em 2016	106.880	76313	287
Ingresso no Ensino Superior nas Instituições Públicas em 2018	27.835	Concluintes do Ensino Médio em 2017	129.784	101949	366

Fonte: GEPE/MED (ANGOLA: 2022c); GEPE/MESCTI (ANGOLA: 2022b)

Uma tendência identificada é que existem maior número de instituições privadas de ensino superior nas províncias mais populosas, especialmente naquelas com mais de um milhão de habitantes.

Luanda possui 6.945.386 habitantes, correspondente a cerca de 27% da população, cuja densidade é de 368,9 pessoas por km², é a sede de três instituições públicas e de trinta privadas, cerca de 35% das instituições do ensino superior, totalizando 47% das instituições privadas (Quadro 6).

Existem dois pontos fora da curva: da província da Huíla, que possui o segundo maior número de habitantes (9,6%) e conta com quatro instituições privadas e a província de Benguela, que, sendo a terceira província mais populosa (8,7% da população), possui cinco instituições privadas. A menor presença relativa de

instituições privadas provavelmente decorre do baixo poder aquisitivo da população jovem local e das famílias.

As províncias do Huambo, Cuanza Sul, Uíge e Bié seguem, grosso modo, a mesma tendência. Uíge, a sexta província mais populosa, com 5,7% da população, possui apenas uma instituição privada de ensino superior, contra duas localizadas no Bié, a sétima província mais populosa (Quadro 6).

Quadro 6 – Relação habitantes da província e número de instituições privadas de ensino superior – 2021

Províncias	População	%	Densidade	IES	Públicas	Privadas
Luanda	6.945.386	26,9	368,9	33	3	30
Huíla	2.497.422	9,6	33,8	6	2	4
Benguela	2.231.385	8,7	70,9	7	2	5
Huambo	2.019.555	7,8	63,3	5	2	3
Cuanza Sul	1.881.873	7,3	34,3	4	2	2
Uíge	1.483.118	5,7	25,7	3	2	1
Bie	1.455.255	5,6	20,7	4	2	2
Cabinda	716.076	2,8	99,3	4	2	2

Fonte: INEA (ANGOLA: 2016); GEPE/MESCTI (ANGOLA: 2022b).

Outro elemento de destaque, observada na província de Cabinda, é a influência da densidade populacional em relação ao número de instituições privadas. Considerando este fator, Cabinda, com a maior densidade populacional (99,3), atrás apenas de Luanda, possui duas instituições privadas de ensino superior, o mesmo nível de Cuanza Sul e Bié.

A particularidade é explicável pela pressão da procura, considerando que a maioria da população habita o espaço urbano e, como visto no Quadro 4, houve relevante ampliação do ensino médio.

Considerando a tendência de crescimento das instituições do segmento privado, a participação das mesmas no número total de matrículas foi crescendo, representando nos anos de 2018 e 2019, do total dos matriculados, 53,1% e 59,5% respectivamente, contra 46,9% e 40,5% matriculados nas instituições públicas (Quadro 7). Este aspecto anima o setor privado-mercantil: das 57 instituições privadas, 89% pertencem a grupos empresariais. Destes grupos, podem-se destacar as instituições promotoras conectadas com às universidades Jean Piaget, Lusíadas, Independente e Gregório Semedo.

Quadro 7 – Peso das matrículas nas instituições privadas em relação das instituições públicas (2018 – 2019)

	2018		2019	
	Estudantes	%	Estudantes	%
Matrícula Total	261. 214	100	308. 309	100
Instituições Públicas	122. 614	46,9	124. 742	40,5
Instituições Privadas	138 .600	53,1	183. 567	59,5

Fonte: GEPE/MESCTI (ANGOLA: 2022b).

Porém, quando analisado sobre a qualificação do corpo docente e o vínculo do mesmo nas instituições, constata-se que as instituições públicas possuem docentes com maior titulação, a saber, com mestrado e doutorado, assim como em regime de tempo integral.

Quadro 8 – Titulação de docentes das instituições públicas em relação às instituições privadas (2018 – 2019)

Título	2018		2019	
	Docentes	%	Docentes	%
Docentes Doutores	1.040		1.244	
Doutores nas Públicas	682	16,8	814	17,6
Doutores nas Privadas	358	5,6	430	6,3
Docentes Mestres	3.541		4.096	
Mestres nas Públicas	1.836	45,3	2.129	46,2
Mestres nas Privadas	1.705	26,7	1.967	28,8
Docentes Licenciados	5.860		6.084	
Licenciados nas Públicas	1.531	37,8	1.670	36,2
Licenciados nas Privadas	4.329	67,7	4.423	64,9

Fonte: GEPE/MESCTI (ANGOLA: 2022b).

No total, as instituições públicas no ano de 2018 apresentavam entre os docentes 16,8% de doutores, 45,3% de mestres e 37,8% de licenciados. Já as instituições privadas possuíam entre os docentes 5,6% de doutores, 26,7% de mestres e 67,7% de licenciados. Apesar de perceber-se uma evolução no ano seguinte, 2019, chegando as instituições privadas a ter entre os docentes 6,3% de doutores, 28,8% de mestres e reduzido os licenciados em 64,9%, não alcançaram as instituições públicas que progrediram em 17,6% de doutores, 46,2% de mestres reduzindo os licenciados em 36,2% (Quadro 8).

Esta evidência é consequência da estratégia das instituições para reduzir os custos com a remuneração de docentes com maior qualificação e de categorias docentes mais altas.

Essa estratégia contrasta com ao menos um dos indicadores para avaliação externa consignada no artigo 31º do Decreto Presidencial n. 203/18 de 30 de agosto, estabelecido na alínea b) do número 2, do artigo 20º do Regulamento do processo de avaliação externa e acreditação das instituições de ensino superior, aprovado pelo Decreto Executivo n. 109/20 de 10 de março.

No processo de avaliação externa são considerados indicadores obrigatórios, os seguintes: (...) Corpo docente, sendo 50% dos docentes em regime de tempo integral com grau de doutor para Universidades e Academias e 50% dos docentes em regime de tempo integral com grau de Mestre para as outras IES (ANGOLA, Decreto Executivo nº 109/20 de 10 de março).

Deste modo, fica evidente que, do ponto de vista da qualificação, tomando os dados do Quadro 8 como referência, nem mesmo as instituições públicas têm condições de atender às exigências estabelecidas para as Universidades e Academias, estando próximas das exigidas para os Institutos e Escolas Superiores. Quanto às instituições privadas, estão, neste quesito, muito aquém do exigido.

Outro indicador de imensa relevância que reforça a ideia mercantil é o regime de trabalho. As instituições privadas tendem a manter os vínculos com regime de prestação na forma de colaboradores, um modo que permite remunerar professores com valores muito abaixo do atribuído aos docentes efetivos, reduzindo os custos com o pessoal, por via da precarização salarial.

Quadro 9 – Distribuição dos docentes em efetivos e colaboração – 2018

	2018	
	Docentes	%
Docentes no Total		
Públicas	4.049	
Privadas	6.392	
Docentes Efetivos		
Efetivos nas Públicas	2.817	69,6
Efetivos nas Privadas	1.174	18,4
Docentes Colaboradores		
Colaboradores Públicas	1.232	30,4
Colaboradores Privadas	5.218	81,6

Fonte: GEPE/MESCTI (ANGOLA: 2022b).

Enquanto as instituições públicas apresentavam no ano de 2018 cerca de 69,6% dos docentes como efetivos e 30,4% como colaboradores, as instituições privadas apresentaram 18,4% de docentes efetivos e 81,6% como colaboradores (Quadro 9).

A qualificação e o tipo de regime de trabalho, se em tempo completo e com dedicação exclusiva, ou se por meio de contratos por tempo determinado, são indicadores muito fortes para caracterizar as instituições de ensino superior. Baixa qualificação média e regime de tempo parcial e por tempo determinado significam instituições não engajadas na pesquisa e na pós-graduação; inversamente, elevada qualificação média e regime de tempo completo denotam instituições com potencial de pesquisa e produção de conhecimento original.

5. Tendências e Consequências da Expansão da Educação Superior: Autonomia Científico-Cultural e Heteronomia Cultural

O exame das tendências da educação superior em Angola das três últimas décadas permite identificar linhas de força que repercutem de modo muito forte no porvir da nação: o setor público foi descentralizado por meio da criação de novas instituições estatais, a interiorização foi aperfeiçoada, mas o acesso foi modificado com o fim da gratuidade, tema ainda a ser mais bem conhecido. Entretanto, são as instituições públicas as que possuem potencial de pesquisa e pós-graduação, tema crucial em qualquer país, mas que assume ainda maior relevância em um país em que o aparato estatal de ciência, tecnologia e inovação ainda é incipiente; as privadas confessionais, em busca de seus propósitos formativos, não têm investido de modo acentuado na infraestrutura de pesquisa, situação evidenciada pelo fato de que sequer apresentam indicadores de produção acadêmica nos anuários oficiais das universidades do país (NIEMBO e VALENTIN, 2019), ofertando cursos que, em geral, são reconhecidos como organizados e supostamente preocupados com a qualidade. O segmento privado-mercantil, contudo, desenvolveu estratégias de expansão agressivas e, pelos indicadores coligidos, não possui qualquer engajamento com a pesquisa e nem um passado de qualidade a ser continuado. É certo que o segmento privado-mercantil expressa um novo contexto para a educação do país e para as possibilidades de complexificação da força de trabalho das cadeias produtivas em Angola.

O estudo aqui exposto preconiza que a diferenciação das instituições de ensino superior não se deu pelas relações do livre mercado, pois decorre de diversos acontecimentos econômicos, militares e políticos registados na década de 1990 em Angola que criaram as condições para a ampliação de um setor de prestação de serviços educacionais como segmento mercantil lucrativo.

Assim, as tendências identificadas foram a massificação (no sentido de oferta orientada para a captação de grande número de clientes), a alteração das fontes de financiamento da educação com a exoneração do Estado e o repasse para as famílias, o repasse do fundo público para as instituições de ensino privadas, por meio de isenções tributárias e subsídios ao programa de bolsas de estudo, e a adoção de metodologias que valorizam a educação à distância, apesar de não existirem ainda cursos inteiramente a distância.

Quanto à massificação, percebe-se o crescimento de instituições privadas de forma acentuada, em taxa muito superior às das instituições públicas, com destaque nas áreas urbanas. A tendência de expansão privada é reforçada pelas profundas alterações realizadas pela Assembleia Nacional no texto da LBSEE, através da Lei n. 32/20 de 12 de agosto, que reduziu a plena gratuidade ao ensino primário. Com esta aprovação, reducionista do princípio da gratuidade, abriu-se caminho para se repassar os custos da educação às famílias. Foi aprovado o Decreto Presidencial n. 124/20 de 4 de maio, que passou a regular a cobrança de taxas e emolumentos nas instituições públicas do ensino superior, mas também passou a permitir a cobrança de mensalidades escolares nestas instituições, algo que somente acontecia para os cursos do período pós-laboral.¹²

Importa destacar que este repasse às famílias, também alcançou o ensino secundário, com o Despacho Presidencial n. 129/20 de 16 de setembro, que deu lugar ao Decreto Executivo n. 40/21 de 24 de fevereiro, que aprovou as taxas e os emolumentos dos serviços prestados pelas instituições públicas do ensino secundário, algo que ocorreu pela primeira vez, após 46 anos da Independência de Angola.

A terceira tendência identificada relaciona-se com a busca do ensino híbrido, alterando o ensino tradicional presencial, por meio da adoção de metodologias que

¹² Cursos do período pós-laboral são aqueles que são ministrados no período noturno, cuja criação estava relacionado em dar aos trabalhadores a oportunidade de estudar após a jornada laboral. Para estes é cobrada uma participação financeira integral (mensalidade).

valorizam a educação à distância. Tal tendência traz consigo consequências que impactam a expansão da educação superior.

Entre elas, observa-se o descumprimento das normas e o foco empresarial voltado para o lucro; uma expansão sem qualidade, traduzindo-se não apenas na ausência da autonomia científico-cultural, exacerbando, por conseguinte, a heteronomia cultural, mas no quase total desligamento das atividades de pesquisa, formação vinculada à ambientes de investigação e extensão nas instituições de ensino superior, situação que reduz o diálogo das universidades com os problemas nacionais e com a comunidade científica por meio de artigos académicos. Resulta da formação orientada para o lucro, crescente oferta formativa de cursos considerados “quadro e giz”, nas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito e Ciências de Educação.

Considerações finais

Chegados aqui, pode-se entender que a educação em Angola, um direito inalienável, foi tornado um produto do mercado. Deste modo, grupos com fins lucrativos passaram a ocupar o espaço que ativamente o Estado propiciou: a despeito das dificuldades do período especial advindo do conflito militar, o foco na defesa da educação como dever do Estado e direito dos cidadãos deixou de ser observado quando foi permitido que grupos educacionais com fins lucrativos ocupasse o que foi concebido como um mercado educacional sem controle social estatal efetivo.

Como apontado, tal tendência foi mais ampla, pois envolveu a incorporação crescente de agendas económicas neoliberais que propugnavam corte nos gastos sociais e cobrança de taxas. Dificilmente, a expansão privada-mercantil pode ser compreendida de modo desvinculado do intento de ‘destruir’ a herança do período revolucionário da Independência que, com todas as contradições, estabeleceu o princípio da educação universal, organizada em âmbito nacional, pública, gratuita, comprometida com os problemas nacionais e a soberania do país.

Agindo com as regras do mercado em um país capitalista dependente, o empresariado da educação opta por docentes de menor qualificação, estabelece contratos precários, valoriza o regime de tempo parcial em detrimento do tempo integral e aproveita-se da fragilidade da fiscalização, ofertando um ensino esvaziado

de pertinência com os problemas da Nação. É sumamente grave para o futuro de Angola que os novos graduados não estejam preparados académica e eticamente para enfrentar os desafios da construção do bem-viver em um país que viveu os horrores da guerra e que segue com inadmissíveis desigualdades sociais e regionais.

Como o objetivo é o retorno econômico do que é concebido como um negócio, a oferta formativa está concentrada nas áreas das Ciências Sociais, Comércio e Direito, pensadas como domínios em que é possível formar estudantes sem pesquisa sistemática. Desse modo, uma dupla combinação afasta a formação dos estudantes das necessidades do país: oferta cursos de ciências sociais como se fosse possível formar pessoal sem assegurar vivacidade a tais áreas, apenas como cursos baseados em livros e manuais, e abandona as demais áreas do conhecimento que, como a pandemia de Covid-19 demonstra, são indispensáveis ao futuro da humanidade.

Não se trata de voltar ao passado. Entretanto, é preciso reatar o fio da história construído com as lutas das gerações pretéritas, a exemplo da geração dos sujeitos que lutaram em prol da libertação nacional. O país necessita ser construído com a inteligência, a cultura, a arte e a sensibilidade da polissêmica cultura que pulsa no país. E, por isso, as universidades não podem deixar de assumir um lugar estratégico de formação, pesquisa e extensão comprometidos ética e teoricamente com os desafios de forjar uma democracia que harmonize as dimensões políticas e econômicas que lastreiam a felicidade de toda gente. Balanços rigorosos sobre as tendências da educação superior devem seguir sendo feitos para que seja possível reunir forças sociais que atuem em prol da reorientação profunda dos rumos da educação superior.

O ensino mercantilizado aprisiona o país no mais perverso presentismo, pois não assegura a formação de jovens com imaginação criadora, condição básica para associar de modo indissolúvel as universidades com os mais generosos anseios do povo. As universidades públicas somente podem ter futuro com a retomada do dever do Estado, a exemplo das esperanças de 1975, período da Independência, assumindo lugar de supremacia na educação superior nacional. A participação privada, suplementar, obrigatoriamente deve obedecer às normas nacionais e não possuir teor mercantil, ter a sua atividade fiscalizada em conformidade com os objetivos gerais da educação nacional e, por isso, não podem assumir a função de empresas em busca de lucros às custas da formação das novas gerações.

Referências

ANGOLA. **Decreto nº 26/77**, de 15 de março. Aprova o diploma orgânico do Ministério da Educação. Diário da República, I Série, n. 61. Luanda: Conselho de Ministros, p. 133 – 137.

_____. **Decreto Executivo nº 109/20**, de 10 de maio. Aprova o regulamento que estabelece o processo de avaliação externa e acreditação das instituições de ensino superior e dos respectivos cursos. Diário da República, I Série, n. 27. Luanda: Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, p. 2.054 – 2.062.

_____. **Decreto Executivo Conjunto nº 40/21**, de 24 de fevereiro. Aprova as taxas e os emolumentos a cobrar pelos serviços prestados pelas instituições públicas do ensino secundário. Diário da República, I Série, n. 34. Luanda: Ministérios das Finanças e da Educação. p. 1.983 – 1.985.

_____. **Decreto Presidencial nº 124/20**, de 4 de maio. Aprova o regulamento sobre propinas, taxas e emolumentos nas instituições públicas do ensino superior. Diário da República, I Série, n. 60. Luanda: Presidente da República, p. 2.861 – 2.865.

_____. **Decreto Presidencial nº 203/18**, de 30 de agosto. Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação das Instituições de Ensino Superior. Diário da República, I Série, n. 133. Luanda: Presidente da República, p. 4.348 – 4.356.

ANGOLA. **Despacho Presidencial nº 129/20**, de 16 de setembro. Autoriza a cobrança de taxas e emolumentos dos serviços prestados pelas instituições públicas de ensino secundário, e delega competências aos Titulares dos Departamentos Ministeriais da Educação e das Finanças para aprovar e definir, por meio de Decreto Executivo Conjunto, as taxas e emolumento. Diário da República, I Série, n. 145. Luanda: Presidente da República. p. 4.759 – 4.760.

_____. **Lei nº 32/20**, de 12 de agosto. Altera a Lei n. 17/16 de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n. 123. Luanda: Assembleia Nacional. p. 4423 – 4452.

_____. **Lei nº 17/16**, de 7 de outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n. 170. Luanda: Assembleia Nacional. p. 3.993 – 4.011.

_____. **Lei nº 13/01**, de 31 de dezembro. Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, I Série, n. 65. Luanda: Assembleia Nacional. p. 1.289 – 1.298.

_____. **Lei nº 12/91**, de 6 de maio. Lei de aprovação as alterações à lei constitucional. Diário da República, I Série, n. 19. Luanda: Assembleia do Povo. p. 245 – 256.

_____. **Lei nº 4/75**, de 9 de dezembro. Nacionaliza o ensino. Diário da República, I Série, n. 25. Luanda: Conselho da Revolução. p. 55.

_____. **Lei nº 1/75**, de 11 de novembro. Lei Constitucional da República Popular de Angola. Diário da República, I Série, n. 1. Luanda: Comité Central do Movimento Popular de Libertação de Angola. p. 1 - 5.

_____. **Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE)**, 2022a.

_____. **Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI)**; Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística (GEPE). 2022b.

_____. **Ministério da Educação (MED)**; Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística (GEPE). 2022c.

_____. **Instituto Nacional de Estatística (INEA)**, 2016.

_____. **Ministério da Educação (MED)**. 1997.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: BM, 1995. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf. Acesso em 10 de março de 2022.

BUZA, A. G. Políticas públicas de desenvolvimento e de reforma do ensino superior no contexto da República de Angola. **Revista FORGES**. Número especial, p 1- 9, 2020. Disponível em <https://revistaforges.pt/index.php/revistaisue/view/8>. Acesso em: 6 mar de 2022.

CURIMENHA, M. M. Educação e neoliberalismo em Angola: desafios do ensino primário. **Educação, [S. l.]**, v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38374>. Acesso em 15 de maio de 2022.

FANON, F. **Condenados da terra**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira. 1968.

FUNDAÇÃO AGOSTINHO NETO. Disponível em: <http://agostinhoneto/publicações>. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

LEHER, R. PAC, Educação e Heteronomia Cultural. **Revista Políticas Públicas**, v. 11, n. 1, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3096/2987>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a Defesa da Educação Pública. **Educação e Sociedade**, 33 (121), 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>. Acesso em 20 de março de 2022.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59 out./dez. 2014.

MENEZES, S. M. **Angola: Sociedade e Economia de um país nascente**. São Paulo: Fapesp. Brasil. 2000.

NIEMBO, D. e VALENTIN, M. A investigação científica nas instituições do ensino superior privadas de Angola como geradora de inovação. **9ª Conferência FORGES**, UnB, IFB, Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019, disponível em: https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2021/06/Forges_19_710_719.pdf. Acesso em 15 de maio de 22.

SILVA, E. A. Alves da. **Gestão do ensino superior em Angola**: Realidades, tendências e desafios rumo à qualidade. Luanda: Mayamba. 2016.

LEGADO Y ACTUALIDAD DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA¹

Marcelo Ubal Camacho²

Resumen

Partiendo de una caracterización y contextualización de la Reforma de Córdoba, proponemos un *aggiornamento* de los principios de la Reforma, priorizando un grupo de autores y en especial los aportes del CRES³ celebrado en 2018. Finalmente realizamos una breve presentación de la relevancia de la Reforma en Uruguay, planteando un análisis de la Ley 19.043 de creación de UTEC a la luz de los principios reformistas y proponiendo algunas reflexiones sobre la ausencia de fundamentos de las autoridades educativas de Uruguay a la hora de catalogar de obsoletos los lineamientos reformistas.

Palabras claves: Reforma de Córdoba. CRES. Educación Superior. Democratización del conocimiento. Educación Superior Tecnológica en Uruguay.

LEGADO E ATUALIDADE DA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA

Resumo

A partir de uma caracterização e contextualização da Reforma de Córdoba, propomos uma atualização dos seus princípios, priorizando um conjunto de autores e principalmente as contribuições do CRES realizadas em 2018. Por fim, fazemos uma breve apresentação da relevância da Reforma no Uruguai, propondo uma análise da Lei 19.043 que cria a UTEC à luz dos princípios reformistas e propondo algumas reflexões sobre a ausência de fundamentos das autoridades educacionais do Uruguai ao catalogar as diretrizes reformistas como obsoletas.

Palavras-chave: Reforma de Córdoba. CRES. Educação superior. Democratização do conhecimento. Educação Superior Tecnológica no Uruguai.

LEGACY AND CURRENTNESS OF THE UNIVERSITY REFORM OF CÓRDOBA

Abstract

Starting from a characterization and contextualization of the Cordoba Reform, the article proposes an update of the principles of the Reform, prioritizing a group of authors and especially the contributions of the CRES held in 2018. Finally, it makes a brief presentation of the Reform's relevance in Uruguay, proposing an analysis of UTEC Creating Law 19,043 in light of the reformist principles and presenting some reflections based on the absence of foundations of the educational authorities of Uruguay when cataloging the reformist guidelines as obsolete.

Keywords: Cordoba Reform. CRES. Higher education. Democratization of knowledge. Higher Technological Education in Uruguay.

¹ Recebido em 15/05/2022. Primeira avaliação: 19/05/2022. Segunda avaliação: 15/06/2022. Aprovado em 16/06/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54236>.

² Doctorando en Educación por la Universidad de la República (UdelaR). Profesor Efectivo de Pedagogía Social en el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Prof. Adjunto de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) y Coordinador Académico del ITR Norte de la UTEC. Correo: marceloubal@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8196-6795>.

³ Siglas: CRES: III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. ES: Educación Superior. ESTP: Educación Superior Tecnológica Profesional. UTEC: Universidad Tecnológica del Uruguay.

Introducción

Es común escuchar que la Reforma de Córdoba tuvo validez en su momento, pero ahora son otros tiempos. Estas valoraciones, en general, vienen de dos vertientes. La primera de perspectivas que aplican una especie de principio que lo podríamos sintetizar de la siguiente manera “*las cosas válidas son las actuales*”. En esta comprensión lo antiguo y lo clásico no tiene mucho lugar en el presente. La segunda vertiente se nutre de una intencionalidad política movida por intereses como promover la privatización de la Educación Superior, lo cual viene teniendo mucho éxito en el mundo en general y en América Latina en particular (López, 2016).

La superficialidad de la primera vertiente de opiniones se debe responder con información y un mínimo de capacidad de comprensión. La teoría de la separación de poderes y distribución social planteada por Montesquieu (2003), por ejemplo, es un clásico que sigue teniendo gran actualidad. Lo mismo podríamos decir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y podríamos seguir con una lista infinita de proyectos, conquistas, dispositivos, etc. de idéntica o similar significatividad.

La segunda vertiente es un poco más compleja de rebatir debido a que no se puede recurrir únicamente a una lógica racional, sino que los intereses están acompañados de una lógica política y de clase, que prioriza el bienestar y mantenimiento del *status quo* de unos pocos, en detrimento de los derechos de una masa gigantesca de personas. La Reforma de Córdoba es uno de esos temas que es ubicado insistentemente en esta perspectiva. De hecho es común escuchar declaraciones que subrayan su actual falta de validez social, política y culturales. Parecería que dicho modelo reformista debería dar lugar a una gestión más eficiente, eficaz para lo cual es fundamental no perder tiempo en estructuras tan participativas, sino más bien ir a una dinámica de gestión empresarial que administre, por ejemplo, con mayor centralidad el poder (Chauí, 2019).

El presente artículo pretende reflexionar sobre la actualidad de los principios rectores de la Reforma de Córdoba, haciendo algunas propuestas de *aggiornamento* del relato en algunos aspectos reformistas, a la vez que proponiendo una mirada sobre ejemplos actuales, con la finalidad de fundamentar los enormes beneficios del modelo reformista.

Pretendemos demostrar al lector que pensar en la actualidad en las universidades en general y a las públicas en particular, sin los principios reformistas es contribuir al deterioro democrático (inclusive el sufragio), de la libertad de expresión, del respeto a las leyes y del orden jurídico de nuestras sociedades contemporáneas. En otras palabras estamos hablando de aspectos sustanciales que se unen estrechamente con los fines de las universidades y preguntas como si el saber estará al servicio de todos o solo de unos pocos privilegiados.

El contexto de la Reforma de Córdoba

El hito fundacional de la Reforma de Córdoba la podemos ubicar en 1918 en el 1er Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios que reunió a representantes de las universidades argentinas, contexto en el cual se generó el Manifiesto Liminar (1918). Hay acuerdo entre los distintos autores en que la Reforma de Córdoba no fue un hecho aislado, sino que se generó acompañada de un conjunto de acontecimientos históricos (sociales, económicos, culturales y políticos) que la hicieron posible. A nivel internacional la Primera Guerra Mundial estaba trasladando la hegemonía del poder internacional de Europa a Estados Unidos, lo cual fue acompañado por el comienzo de la Revolución Rusa en 1917. En Latinoamérica el capitalismo estaba en plena expansión, la clase media crecía considerablemente y el proletariado comenzaba a organizarse política y gremialmente. Argentina no solo fue parte de estos movimientos, sino que contaba con una gran riqueza, a la vez que estaba recibiendo un flujo migratorio significativo, lo cual la ubicaba como uno de los países de la región con mayor potencial de crecimiento y desarrollo económico y social.

A su vez la política seguía monopolizada por una clase patricia terrateniente y una clase comercial que tenían gran poder en las universidades, ámbitos gobernados principalmente por la Iglesia Católica. En este marco la búsqueda creciente de las nuevas clases sociales y movimientos políticos (pequeña burguesía, hijos de obreros e inmigrantes...) de ingreso a la universidad, contribuyen significativamente a una serie de revueltas sociales, siendo una de las más significativas la universitaria.

En lo que respecta a las ideas también se contó con planteos independentistas que contribuyeron a la ebullición y profundización de las democracias modernas, cuyos ideales fueron retomados por la "Generación de 1910" quienes pretendían que

los ideales de la Revolución de 1810 avanzaran de la formalidad legal a la conquista de espacios sociales y políticos concretos.

A nivel cultural y de las ideas, trabajos como los de Gabriel del Mazo compilan una serie de obras de pensadores que inspiraron la reforma. Al respecto Tünnermann expresa

Entre los propugnadores de la Reforma Argentina, a quienes por sus escritos se les reconoce la categoría de ideólogos del Movimiento, podemos mencionar, además del propio del Mazo, quien también desempeñó altas posiciones públicas, a Deodoro Roca, autor del célebre Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918; a Sergio Bagú, Héctor Ripa Alberdi, Saúl A. Taborda, Carlos Cossio, Julio V. González, los hermanos Arturo, Alfredo y Jorge Orgaz, Mariano Hurtado de Mendoza, Rafael Bielsa, José Luis Lanuza, Ricardo Rojas, Carlos Sánchez Viamonte, Pedro A. Verde Tello, Florentino Sanguinetti, etc. (TUNNERMANN, 1998, p. 108).

No menos relevante fueron los aportes de Rubén Darío, Enrique Rodó e inclusive Ortega y Gasset que en una visita a Buenos Aires brindó una conferencia que generó gran admiración por su contenido fuertemente humanista, el cual coincidía con varios de los planteos reformistas.

El impacto de la Reforma de Córdoba alcanzó diferentes países de América Latina, a saber: Perú, Chile, Uruguay, Colombia, Venezuela, Paraguay, Bolivia, Brasil, Cuba, Puerto Rico, Ecuador, México entre otros de centroamérica.

Las características y principios de la Reforma de Córdoba

En lo que se refiere a los principios de la Reforma de Córdoba existen varias propuestas de síntesis y clasificación. Como en otros temas, y este no es una excepción, existen diferentes perspectivas sobre dicho proceso, pero hay un conjunto de aspectos en los que hay acuerdo. Usemos como referencia inicial las caracterizaciones propuestas por Tünnermann (1998, p 118-119), Darcy Ribeiro (1971, p 153) y Augusto Salazar Bondy (1973).

Cuadro 1. Principios básicos de la Reforma de Córdoba

Categoría	Tünnermann (1998)	Darcy Ribeiro (1971)	Salazar Bondy (1973)
Autonomía	1. Autonomía universitaria –en sus aspectos político, docente, administrativo y económico–, y autarquía financiera.	2. La autonomía política, docente y administrativa de la Universidad.	1. Democratizar el gobierno universitario con la participación estudiantil y la representación de los graduados
Cogobierno	2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la Universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno.	1. El cogobierno estudiantil. 3. La elección de todos los mandatarios de la Universidad por asamblea con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados.	
Selección, renovación y formación permanente de docentes	3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.	4. La selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio. 5. La fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante apreciación de la eficiencia y competencia del profesor. (...) los estudiantes latinoamericanos lucharon, en los últimos veinte años, por una serie de recomendaciones concernientes a la elevación del nivel de calificaciones del profesorado y a la mejora de sus condiciones de vida y estudio.	2. Dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y sus procedencias, ... donde la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional (contribuyen a que todos puedan tener acceso a estudiar)...
Libertad de cátedra	4. Docencia libre.	8. La libertad docente.	
Libertad de asistencia de estudiantes	5. Asistencia libre.	9. La implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos.	3. Abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades —de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los
Gratuidad y democratización de la Educación Superior	6. Gratuidad de la enseñanza.	6. La gratuidad de la enseñanza superior.	

			estudiantes que trabajan.
Enseñanza, investigación e innovadora	7. Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa y mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.	---	---
Apoyo a los estudiantes	8. Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la Universidad.	---	3. Abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades ...
Articulación Sistema Educativo	9. Vinculación con el sistema educativo nacional.	---	---
Extensión, compromiso social y democrático de la universidad.	10. Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales	7. La asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia.	4. Vincular la Universidad con el pueblo y la vida de la nación de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil.
Unidad latinoamericana	11. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.	---	---

Fonte: Elaboración propia.

Realizaremos a continuación algunos comentarios y puntualizaciones en relación a los principios de la Reforma de Córdoba sintetizados, a los cuales iremos integrando aportes que entendemos pueden contribuir al *aggiornamento* del movimiento reformista, en especial el de diversas producciones que se generaron en el marco de las conmemoraciones del centenario de la Reforma. Entre dichas producciones priorizaremos la “*III Conferencia Regional de Educación Superior de*

América Latina y el Caribe (CRES)” la cual “... refrenda los acuerdos alcanzados en las Declaraciones de la Reunión de la Habana (Cuba) de 1996, la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en 2008”. Estos eventos, vinculados con la ES, reafirman la necesidad de una ES para todos, lo cual implica avanzar en una praxis que la conciba como un derecho humano que debe ser asegurado por los estados en cuanto bien público.

Del CRES (2018), que tuvo lugar en el marco de los cien años de la Reforma de Córdoba -inclusive se realizó en la Universidad Nacional de Córdoba-, fue de gran significatividad no solo por la participación de la mayoría de las universidades de mayor porte de Latinoamérica, sino además por el gran número de instituciones que participaron y apoyaron la conferencia. La III CRES fue convocada, al igual que las anteriores, por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y además por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina quienes dispusieron que en 2018 la CRES “... se celebre en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, cuyos ideales se extendieron por toda la región y constituyeron transformaciones radicales para su momento: **democratización, autonomía, libertad de cátedra, gratuidad de la enseñanza y visión latinoamericana.**” (CRES b, p. 4).

De la Declaración final, así como del Plan de Acción acordado por la Conferencia, entendemos que podemos inferir algunas líneas de trabajo y de actualización de los logros y principios de la Reforma de Córdoba.

1. Con posterioridad a solidarizarse con las situaciones como la “... la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social” (CRES a, 2018, p. 1) la declaración se pronuncia a favor de “... una ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos para todos y todas” (Idem.), lo cual implica concebir a la ES como un Derecho Humano “... básico e imprescindible para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña” (Idem.) lo cual implica la profunda convicción de que “... el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico...” (Idem.) para garantizar derechos.

El concebir a la ES como Derecho Humano básico en cuanto instrumento que permite el acceso al conocimiento y su correlativa democratización, es un aspecto coherente con el espíritu reformista. En coherencia con lo que hemos planteado anteriormente la garantía de derechos es una clave teleológica para el accionar de las universidades públicas en la actualidad. No se trata de generar conocimiento sin interrogarnos por el sentido de nuestra labor, volviéndose un imperativo la conjugación de los sentidos y acciones de las universidades con los principios del humanismo, la democracia y la república.

Este aspecto comprende necesariamente la garantía del acceso y la gratuidad de la ES. La declaración del CRES, con posterioridad al diagnóstico de las profundas dificultades por las que pasan los pueblos latinoamericanos y el rol de las universidades en la transformación de dichas condiciones expresa que: *“Desde estos posicionamientos, será posible llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación superior pública gratuita y de amplio acceso”*. (Idem.)

2. En estrecha relación con la democratización del conocimiento y la ES, las instituciones universitarias de América Latina y el Caribe participantes subrayan el compromiso social con una vida digna para todos los ciudadanos que deben tener y orientar a las universidades latinoamericanas

Es por eso que creemos fehacientemente que nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable. Debemos **educar a los dirigentes del mañana con conciencia social y con vocación de hermandad latinoamericana**. Forjemos comunidades de trabajo donde el anhelo de aprender y la construcción dialógica y crítica del saber entre docentes y estudiantes sea la norma. Construyamos ambientes democráticos de aprendizaje, donde se desenvuelvan las manifestaciones vitales de la personalidad y se expresen sin límites las creaciones artísticas, científicas y tecnológicas. (Ibid. p. 4).

Además de la enseñanza, la extensión cumple un rol pedagógico y didáctico clave para alcanzar una formación integral con compromiso social y democrático. Al respecto el primer eje temático de la declaración del CRES ubica a la ES en un rol estratégico para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe, aspecto clave para construir colectivamente una respuesta histórica a interrogantes como ser qué

sociedad queremos, y qué instituciones, educación en general y educación superior en particular requiere dichos propósitos.

3. En tercer lugar, la declaración se refiere expresamente a la autonomía la cual *“permite a las instituciones de educación superior... ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por las políticas gubernamentales, las creencias religiosas, el mercado o los intereses particulares. La defensa de la autonomía es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina y el Caribe y es, al mismo tiempo, una defensa del compromiso social de la educación superior.”* (CRES b, p. 4 y 5).

Resulta lógico, además de interesante, como la declaración concibe en forma holística la autonomía con el compromiso social de las universidades. Si dejamos el gobierno de las universidades supeditados a los gobiernos nacionales, las instituciones de ES necesariamente responderán a los intereses inmediatos o de mediano o largo plazo de las fuerzas hegemónicas (grupos de interés o económico, el mercado, las religiones...). Por este motivo la autonomía cogobernada garantiza el necesario control democrático, a la vez que es una garantía de independencia de opinión ante las dinámicas de poder nacionales, corporativistas, continentales e internacionales. La historia está repleta de ejemplos y en la actualidad lo podemos ver con claridad meridiana en los aportes y manifestaciones de las universidades públicas en relación a la pandemia. En Uruguay, por ejemplo, el GACH (Grupo Asesor Científico Honorario) no solo ha sido un aporte fundamental en las orientaciones de las políticas públicas de salud, sino que además han permitido que la población acceda a información fundada para valorar y posicionarse ante las medidas del gobierno frente a la pandemia del COVID19. Casos análogos abundan en nuestro continente y en el mundo.

4. Si bien la autonomía no se confunde con el cogobierno, este último profundiza la necesaria autonomía que necesitan las universidades y a la cual hemos aludido anteriormente. Al respecto la CRES expresa que la autonomía se asienta en

... acceso a la toma de decisiones, de representación y de plena participación democrática que se expresa en el cogobierno, así como en la transparencia y la rendición de cuentas. Este principio sintetiza el gobierno de la universidad compartido por los diferentes sectores de la comunidad universitaria: docentes, graduados y estudiantes. (Idem.)

La autonomía y el cogobierno son de las conquistas más caras de la reforma, a la vez que han contribuido a diferenciar la Universidad Latinoamericana de sus congéneres de otras regiones del mundo.

El contexto actual de la pandemia ha dejado al descubierto las limitaciones del sistema capitalista y neoliberal en la actualidad, al menos en lo relativo al lugar redentor del mercado y la supuesta necesidad de reducir el Estado. A pesar de lo evidente y estratégico que se ha vuelto la necesidad del Estado en América Latina y el Caribe, paradójicamente se han profundizado los intentos de su reducción, inclusive recurriendo a mecanismos antidemocráticos. Al respecto la Reforma de Córdoba es un llamado a la profundización democrática por medio de la participación más allá del acto eleccionario. Al decir de Boaventura “... *la democracia es mala porque es poca. Hay que ampliar la democracia. En las familias, en las calles, en las fábricas, en la vida universitaria, en la educación (...) con otras formas de participación de la gente, que no sea únicamente democracias electorales...*” (2020, 8’:38” a 10’:05”)

En este punto el rol de los docentes y en especial de los estudiantes es estratégico, máxime si tomamos en cuenta que ambos son actores claves en la gestión democrática de las universidades y que la Reforma de Córdoba fue impulsada por los estudiantes.

5. Además de la relevancia de la participación de los estudiantes en el proceso reformista, las políticas nacionales y universitarias de apoyo social a los estudiantes es otro aspecto promovido por la reforma que guarda un alto nivel de pertinencia y actualidad. Concretar el Derecho de una ES para todos tiene en estos tipos de mecanismos una salida de gran efectividad que contribuye sustancialmente a mitigar las diferencias sociales y culturales características de sociedades que priorizan en los hechos el acceso prioritario de las elites a la formación superior.

La libre asistencia fue otro dispositivo promovido por la Reforma para facilitar el cursado de las carreras universitarias debido a que la obligatoriedad de la asistencia perjudicaba directamente a aquellos estudiantes que tenían otras responsabilidades además del estudio.

6. Las funciones universitarias de enseñanza, extensión e investigación fue otro aspecto resaltado por la primera etapa de la Reforma, aunque de los documentos y la bibliografía de la Reforma (CLACSO, 2018) emerge con un mayor énfasis la enseñanza y la extensión. Esto no implica desconocer la importancia de los aspectos

vinculados a la generación del conocimiento, los cuales fueron tomando mayor relevancia con el pasar del tiempo. En Uruguay, por ejemplo, será Oscar Maggiolo - gran promotor de la Reforma de Córdoba- quien ubicará a la investigación en un lugar central de la política universitaria y la definirá como estrategia clave para el desarrollo del país y del continente. (UdelaR, 2009).

En lo que refiere a la enseñanza, como hemos visto, la Reforma promueve profundos cambios en diversos aspectos, siendo los más relevantes el acceso de los docentes por medio de concursos transparentes y de oposición como parte fundamental del proceso de selección y renovación docente, la libertad de cátedra y la formación permanente de los docentes. La Declaración retoma estos puntos enfatizando la necesidad de implementar políticas sistemáticas de formación permanente de docentes

(...) la educación superior, aunque critica la formación de los estudiantes que recibe, no asume cabalmente su compromiso, sobre todo en lo que se refiere a la calidad de la formación de docentes. Este es un aspecto crítico que es preciso abordar, tanto desde el punto de vista de las instituciones de educación superior como desde el correspondiente a las políticas públicas (...) (CRES a, p. 7).

Aspectos como la libertad de cátedra, los concursos de oposición, la publicidad de los actos universitarios en general y de los llamados en particular, y la formación permanente de los docentes, fueron mecanismos concretos que aseguraron una transformación radical de la calidad universitaria. Este conjunto de acciones funcionaron como mecanismo que permitió contar con profesores formados, y dejar de lado mecanismos basados en amiguismos y funcionalidades principalmente políticas, económicas, religiosas e ideológicas.

El imperativo de promover una universidad popular comprometida con la clase trabajadora explica en gran medida el papel central de la extensión en la Reforma. En la actualidad la mayor articulación entre las universidades con los problemas locales y la sociedad en su conjunto se nos plantea como una necesidad coherente con el imperativo extensionista. Justamente, una de las principales virtudes de la extensión es su capacidad de promover una praxis coherente con los fines promovidos por el movimiento reformista.

La investigación es abordada expresamente por la CRES en su punto seis el cual se titula *“La investigación científica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe”*

No habrá justicia en la región si no hay libertad de pensamiento y expresión para la sociedad en su conjunto; y, no existirá libertad de pensamiento si nuestros países no generan conocimientos pertinentes para sus realidades e innovaciones sociales que transformen su matriz productiva primaria exportadora y secundaria importadora, y disputen el orden imperante. Reivindicar soberanía para imaginar, crear, acceder y aplicar los conocimientos que necesitamos para la vida buena en nuestras sociedades es imperativo en donde las instituciones de educación superior juegan un rol estratégico. No se puede pensar en una estrategia que separe la superación de distancias cognitivas injustas sin que a la par se abran nuevas rutas epistémicas. Estas nuevas rutas demandan romper con la matriz de pensamiento (neo)colonial, (neo)dependiente, antropocéntrico, racista y patriarcal que impera aún en nuestras sociedades. **Solo si el aprendizaje de lo conocido y la generación de nuevos conocimientos se reconcilian, si la teoría y la práctica van de la mano, el conocimiento apuntalará la justicia social.** (Ibid., p. 9).

Los principios reformistas y los diferentes aportes que venimos trabajando con el propósito de proponer un *aggiornamento* de aspectos centrales de la Reforma de Córdoba, encuentran en la promoción de un gran movimiento latinoamericano un aspecto sustancial. Sobre este tema trabajaremos a continuación.

7. La internacionalización y la interinstitucionalidad son dos elementos ubicados como estratégicos por la Reforma.

Lo que hoy podemos denominar como interinstitucionalidad es el primer aspecto del relacionamiento institucional promovido por la Reforma al que aludiremos. El mismo consiste en una coordinación con el sistema educativo nacional en su conjunto, aspecto que permite una visión y abordaje conjunto y sistémico de los diferentes problemas y desafíos de los países.

El segundo aspecto se vincula con la internacionalización, la cual tiene un componente continental y latinoamericano central. El fuerte impulso de un espíritu latinoamericanista fue uno de los principios orientadores de la Reforma de Córdoba, el cual también es resaltado por las universidades latinoamericanas en su conjunto en la Declaración cuyo cuarto punto se titula *“El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe”* expresando que *“El rol estratégico de la educación superior nos obliga a reflexionar sobre qué tipo de sociedad queremos, y qué educación requieren los ciudadanos para contribuir a transformar solidariamente nuestras sociedades y avanzar en el desarrollo sostenible de nuestros pueblos”* (Ibid., p. 6)

En coherencia con el hecho de que los protagonistas de la Reforma de Córdoba

fueron los estudiantes, la expansión por la casi totalidad de los procesos de democratización universitaria también fueron impulsadas por los estudiantes y sus organizaciones, las cuales actuaban a la interna de cada universidad y coordinaban a nivel global entre sí para promover reformas estatutarias y de leyes universitarias, establecimiento de un régimen autónomo y cogobernado, la extensión, los concursos de oposición y el acceso de todos a los estudios universitarios.

En la actualidad el americanismo debería marcar las prioridades y el sentido de los indiscutibles procesos de internacionalización de los que las universidades forman parte y deben promover. El americanismo en nuestros tiempos debería pasar por priorizar el vínculo con las universidades regionales y continentales, sin detrimento de la necesaria relación que debemos mantener con universidades de todo el mundo. Ámbitos consolidados como la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo, así como aquellas que están emergiendo como la Región Bioma Pampa de Instituciones Públicas de Educación Superior (RBPEs) deben promover actividades conjuntas de enseñanza, extensión e investigación con una lógica que apunte a radicar equipos de trabajo de punta en cada territorio de manera que el vínculo con otras regiones del mundo promuevan un desarrollo latinoamericano, especialmente en lo relativo a la generación de conocimiento, aspecto sin el cual no será posible la transformación de nuestra condición de continente subdesarrollados, periféricos y dependiente. (Ubal, 2020)

El americanismo, unido a la impronta y compromiso social de la Reforma con los más postergados de la sociedad, en la actualidad nos conecta con los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad, ambos elementos identitarios del continente americano.

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines. Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a (...) grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la

incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales. (CRES a, p. 8).

El avance de los procesos de mercantilización y correlativa privatización de la ES en América Latina refuerzan la necesidad de retomar, profundizar y actualizar la agenda reformista. Sin bien las universidades en general y las públicas en particular no tienen la solución a todos los problemas, en sociedades altamente dependientes del conocimiento, siguen teniendo un rol y contribución fundamental en la construcción de sociedades más justas y garantistas de derechos, así como en la concreción de los demás postulados reformistas.

Algunos ejemplos de Uruguay de la presencia de los principios reformistas

En Uruguay la Reforma de Córdoba tuvo gran impacto en el desarrollo histórico de la vida universitaria. Sin dudas UdelaR ha incorporado en sus distintas leyes orgánicas varios de los principios que hemos expuesto. Inclusive han habido momentos en los cuales la Educación Tecnológica Profesional lograron un grado mayor de autonomía como fue la ley de la Universidad del Trabajo del Uruguay promovida por José Arias. En lo que respecta a la formación de profesores, históricamente la autonomía y el cogobierno ha estado en la agenda sin que se lograra hasta el momento concretarla.

Por su lado la UTEC, fundada en 2012 por la Ley 19.043 tiene una fuerte relación con los principios de la Reforma de Córdoba. El cuadro que sigue, el cual parte de la estructura analítica presentada anteriormente y basada en los aportes de Tunnermann (1998), Ribeiro (1971), Salazar (1973) y la CRES (2018), nos permite visualizar comparativamente la Ley de creación de UTEC con los principios de la Reforma

Cuadro 2. Comparación de los principios de la Reforma de Córdoba con la Ley 19.043

Principios de la Reforma de Córdoba	Ley 19.043
Autonomía	Art. 1.
Cogobierno	Arts. 9 a 12, 13, 14, 15 a 26.
Selección, renovación y formación permanente de docentes.	Art. 27.
Libertad de cátedra	Si bien la Ley no se refiere a este punto en forma expresa, los artículos referentes a la autonomía y el cogobierno comprenden esta dimensión.
Libertad de asistencia de estudiantes	---
Gratuidad y democratización de la Educación Superior	Art. 1.
Enseñanza innovadora e investigación	Arts 2, c, b, f, e. Art. 3, c, e, g. Art. 16, d. Art. 17. Art. 24.
Apoyo a los estudiantes	---
Articulación Sistema Educativo	Art. 1.
Extensión, compromiso social y democrático de la universidad	Art. 2. Inc a, c, b, f, g. Art. 3. Inc a, b, f.
Unidad latinoamericana	Art. 2. Inc. c.

Fonte: Elaboración propia

De lo expuesto se desprende el espíritu del legislador en construir una Ley con una presencia transversal de los principios reformistas en la identidad institucional de la UTEC. Por su parte el consejo directivo provisorio de UTEC, puesto provisoriamente en el gobierno de la institución para concretar la Ley 19.043, no solo desoyó al legislador sino que generó un sistema paralelo que se opone frontalmente a las definiciones legales (UTECa, 2021. UTECb 2021). La legitimidad de un grupo de personas -ubicados provisoriamente- para desoír un mandato legal e implantar un sistema de poder centralizado que ignora la participación de actores legalmente establecidos (docentes, estudiantes, trabajadores y empresarios), será un elemento a analizar por la sociedad en general y la clase política en particular. Sobran pruebas sobre el impacto negativo en las democracias y las repúblicas de prácticas que se oponen a las leyes y los órdenes jurídicos de los países.

En las víspera de la celebración de los 10 años de gestión del consejo provisorio de UTEC (el cual debió llamar a elecciones en 2016 y fue renovado por periodos de 2 años hasta 2022), hemos constatado que aproximadamente dos tercios de la Ley no

se han cumplido, lo cual configura una situación de incumplimiento de una norma que prevé un provisorio justamente para que la misma sea implementada. A los solos efectos de facilitar la comprensión del nivel de ineficiencia e ineficacia del modelo centralizado, vertical no cogobernado ni participativo de gestión actual, recurriremos al sistema de calificación usado para calificar a los estudiantes en las unidades curriculares, el cual consta de una escala del 1 a 5. Si sometiéramos el desempeño del consejo provisorio a dicho sistema de calificación, dicho consejo tendría una calificación en torno a 1.6, lo cual conceptualmente significa insuficiente, sin derecho a tutoría ni examen, por lo cual debe recurrir nuevamente la unidad curricular. El modelo promovido por la presente gestión provisorio ha dejado de cumplir los objetivos definidos por el legislador. Esta constatación a su vez genera un hecho de gran valor simbólico democrático y republicano, el cual fue expuesto de forma extremadamente clara por una de las integrantes del propio consejo de UTEC, a instancia de su renuncia al cargo que ocupaba. La profesora María Antonia Grompone, en su carta de renuncia (2014), expresa *“Creo que el ser la Universidad Tecnológica una persona jurídica pública que funciona como ente autónomo, no es una credencial que le permita tomar decisiones y actuar con independencia de la Constitución de la República, de las leyes, los decretos y reglamentos vigentes”*. Avanzar en una lógica opuesta a la relatada por la profesora Grompone se vuelve un imperativo democrático que además impacta, como ya hemos manifestado, directamente en la mejora de la calidad, eficiencia y eficacia de la gestión. La reciente pandemia y el rol central que tuvieron las universidades públicas autónomas y cogobernadas en Uruguay y la región, son una clara demostración del éxito del modelo reformista autónomo y cogobernado que ha caracterizado la historia y el desarrollo de las universidades de nuestro continente. En el mismo sentido se expresa la “Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo” (INDDHH), la cual en su Res. 949/2021 (&46) recomienda la instalación del cogobierno como camino para la mejora de una serie de irregularidades constatadas por la propia INDDHH.

En el caso concreto de UTEC un movimiento denominado “Espacio 2.3.14” (cuya denominación alude a artículos claves de la Ley 19.043) recientemente ha construido una propuesta presupuestal en modalidad cogobernada que contó con la participación conjunta de los actores previstos por la Ley, a saber: estudiantes, egresados, trabajadores docentes y no docentes. Dicha propuesta aborda temas

neurálgicos de la universidad, las cuales si son tomadas en cuenta permitirán avanzar en un modelo de gestión más eficiente y eficaz, que impactará directamente en la calidad de la propuesta permitiendo una universidad más pública, con sede en el interior del país, autónoma, cogobernada, tecnológica, que aporte a un desarrollo sustentable con justicia social, que enseñe, que investigue, con identidad extensionista, más democrática, transparente y garantista de derechos. (UTECEspacio 2.3.14, 2022).

Para finalizar...

¿Cuál sería la consecuencia si los gobiernos y las universidades públicas tomaran medidas para mitigar los procesos de autonomía, cogobierno, transparencia en los llamados, generación de conocimiento, libertad de cátedra, gratuidad de la enseñanza, visión latinoamericana? Seguramente perderíamos en calidad académica, solidez democrática y la posibilidad de contar con instituciones de ES que brinden a los ciudadanos del país y del continente conocimiento científico y tecnológico de punta, que permita una vida coherente con los principios humanistas presentes en la Declaración Internacional de los Derechos Humanos.

Dilemas como el planteado por la interrogante anterior no son lejanos a nuestra realidad continental y nacional. En Uruguay específicamente el MEC ha difundido recientemente en el Plan de Política Educativa Nacional (p. 5, Ítem 1.1.8) su voluntad de modificar la gobernanza de la UTEC, lo cual le quitaría a UTEC su carácter cogobernado. Senadores del gobierno y el propio Ministro de Educación y Cultura han manifestado que dicha modificación se llevará adelante por considerar al cogobierno previsto por la Ley 19.043 “*pesado e inoperante*” (La Diaria, 2021). Dichas afirmaciones, carentes de fundamentos, redundan en la promoción de un modelo menos democrático y funcional a la voluntad e intereses de grupos de poder y gobiernos de turno, cuyas consecuencias se pueden ver reflejadas en las políticas intervencionistas de gobiernos como el actual de Brasil, el cual ha atacado directamente la autonomía y los mecanismos cogobernados de las universidades e institutos federales.

La convocatoria del Ministerio de Educación y Cultura a “Nuevos Rumbos. Seminario Preparatorio para el diseño de carreras universitarias de formación en

educación” es otro ejemplo de desconocimiento de la mejor tradición nacional y latinoamericana en Educación Superior. Dicho seminario si bien se planteó como objetivo principal *“Aportar conocimientos, experiencias internacionales y evidencias para el diseño de planes de estudios y diseños didácticos de formación inicial docente”*, no alude en ningún momento a la relevancia histórica y actual de la Reforma de Córdoba. En cambio promueve modelos principalmente europeos, fuertemente centrado en el modelo competencial y en experiencias virtuales caracterizadas como exitosas. La reciente Resolución 0355-2022 del MEC de Uruguay sobre Titulaciones Docentes, refuerza la omisión total a los aportes de la Reforma de Córdoba. Dejar de lado referencias identitarias e históricas de tal relevancia, nos lleva a plantearnos algunas interrogantes sobre las prioridades del actual gobierno educativo de Uruguay, a saber: ¿Qué lugar ocupa la autonomía y el cogobierno como praxis democrática? ¿Qué relevancia tiene en los procesos educativos la renovación y formación permanente de los docentes? ¿Es importante la libertad de cátedra en una formación universitaria? ¿El apoyo a estudiantes, la gratuidad y la formación democrática son prioritarias? ¿Aportar a la concreción histórica de un proyecto que democratice el conocimiento de calidad para todos qué lugar ocupa en el actual proyecto político-pedagógico? ¿Cómo se explica la desvalorización de las construcciones universitarias latinoamericanas por vía de la omisión? ¿Cómo se explica la desvinculación de la formación docente de los análisis y acción sobre problemas sociales que padecen los propios estudiantes, la sociedad en general, el continente americano y el mundo?

Como manifestamos al inicio hemos fundamentado que las conquistas reformistas no han pasado de moda, sino que su pertinencia se mantiene en el tiempo por la sencilla razón de que estamos ante un proyecto educativo/pedagógico que promueve la construcción y el desarrollo de instituciones que aporten a un proyecto político de mayor igualdad y justicia social. Ignorar los principios reformistas o restarle importancia, no es otra cosa que promover un proyecto social menos democrático, más desigual, cuya consecuencia inevitable será favorecer a unos pocos y profundizar la desigualdad.

Referencias

ADINOLFI E., FRANCO F. (10 de julio de 2021). Pablo da Silveira: “Es un error conceptual centrarse en los recursos, hay que enfocarse en los resultados”. **La Diaria**. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/7/pablo-da-silveira-es-un-erro>

conceptual-centrarse-en-los-recursos-hay-que-enfocarse-en-los-resultados/ Consulta realizada el 7 de julio de 2022.

AROCENA, R., GÖRANSSON Bo, SUTZ J. **Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South** (Posición en Kindle 195-199). Springer International Publishing. Edición de Kindle. 2017.

BOAVENTURA de S. S. **Entrevista Telam por Bernarda Llorente: Boaventura de Sousa Santos**. [Archivo de video] YouTube. Recuperado el 16 de febrero de 2021 de <https://youtu.be/cn2RhmbSEdM> (2 de diciembre de 2020).

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (1918). **Manifiesto Liminar de 1918**. Córdoba. En línea <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Consulta realizada el 03 de abril de 2022.

CLACSO (2 de diciembre de 2020). **100 años de la Reforma Universitaria 1918-2018**. Textos Fundamentales. Repositorio digital en acceso abierto. En línea <https://www.clacso.org.ar/reformadel18/>. Consulta realizada el 16 de abril de 2022.

CHAU M. (22 de noviembre de 2019.) **Neoliberalismo: La nueva forma de totalitarismo**. [Archivo de video] YouTube. Recuperado el 7 de mayo de 2021 https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0&t=968s&ab_channel=DariodeNegreiros .

CRESa (2018). **Declaración. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe**. En línea <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610/27543>. Consulta realizada el 14 de abril de 2022.

CRESb (2018) **Declaración y plan de acción. Papel de trabajo. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe**. En línea <https://drive.google.com/file/d/1zHaTq8Nj4PBGQUhHZKfSUMMU7jj19ced/view>. Consulta realizada el 16 de abril de 2022.

GROMPONE M.A. **Carta de renuncia de la Prof. María Antonia Grompone al consejo directivo provisorio de UTEC**. Parlamento de le República Oriental del Uruguay. 2014.

INDDHH (2021) **Res. 949/21 con recomendaciones UTEC y MTSS**. En línea <https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/institucional/informacion-gestion/resoluciones/resolucion-n-949021-recomendaciones-utec-mtss>. Consulta realizada el 20 de junio de 2022.

LEY 19.043 del 28 de diciembre de 2012. **Creación de la Universidad Tecnológica**. República Oriental del Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19043-2012/17>.

LÓPEZ SEGRERA F. (2016) **Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe en línea** <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewFile/156078/9523>. Consulta realizada el 21 de febrero de 2022.

MEC (2021). **Plan de Política Educativa nacional 2020-2025**. MEC. En línea <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion->

cultura/files/documentos/noticias/Plan%20de%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20Nacional%202020-2025.pdf. Consulta realizada el 16 de abril de 2022.

MEC Uy (2022). Resolución 355/21. **Guía para la presentación de solicitudes de reconocimiento universitario para la formación en educación y criterios de calidad.**

MONTESQUIEU Ch. **Del Espíritu de las Leyes.** Madrid. Alianza. 2003.

REBELLATO J. L. **La encrucijada de la ética.** Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur. Nordan. Montevideo. 2000.

RIBEIRO, D. **La universidad latinoamericana.** Santiago de Chile. Editorial Universitaria. 1971.

SALAZAR BONDY A. **Dominación y extensión universitaria.** Universidades. nº 51, UDUAL. México. 1973.

SAVIANI, D. **Marxismo e educação.** Revista Princípios, nº 82, dez./2005- jan./2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 39ª ed. Campinas. Autores Associados. 2007.

SAVIANI, D. (2012) **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** En: Colóquio Internacional Marx e Engels. 7mo ed., 2012. Campinas. IFCH/UNICAMP. En línea:

https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Consulta realizada el 27 de febrero de 2022.

SILVA T. T. (1999). **Documentos de identidade.** Uma introdução as teorias do currículo. Autêntica. Belo Horizonte.

TEIXEIRA da SILVA L. **Didática coerente como a pedagogia histórico-crítica: Elementos de Aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador.** Rio de Janeiro. RPC Editora. 2018.

TÜNNERMANN C. **La reforma universitaria Córdoba.** Revista Educación Superior y Sociedad, V. 9, n. 1. 1998.

UBAL M. **Riesgos y desafíos de la Educación Social.** En Revista Convocación, Año IX. Noviembre de 2020. Montevideo.

UBAL M. (2020). **Pensarnos y proyectarnos como Bioma Pampa.** Revista Desenvolvimento & Civilização. En línea <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/54754/35223>. Consulta realizada el 15 de Jun. de 2022.

UDELAR. **Oscar Maggiolo. Reflexiones sobre la investigación científica.** *Selección de artículos.* Udelar. Montevideo. 2009.

UTEC-Espacio 2.3.14. **Una construcción Cogobernada para una Rendición de Cuentas más justa y democrática.** Encuentro Nacional del Espacio 2.3.14. 2022.

UTECa. Organigrama institucional. En línea
https://utec.edu.uy/assets/static/sobre_utec/organigrama_UTEC.png. Consulta realizada el 15 de Jun. de 2022.

UTECb. **Plan Estratégico. 2021-2025.**
<https://utec.edu.uy/uploads/documento/7c1a87937c7c1028ecb3a4546a8dfb3efec9097b.pdf>. Consulta realizada el 15 de Jun. de 2022.

EDUCAÇÃO MERCADORIA? EMPRESARIAMENTO? DEFENSORES DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO, UNI-VOS!¹

Anselmo Alencar Colares²
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares³

Resumo

A educação como direito público que se consolidou a partir das lutas políticas da classe trabalhadora está seriamente ameaçada nesta fase do capitalismo financeiro. Como resultado de pesquisa bibliográfica, demonstramos que a grave crise estrutural somada aos problemas decorrentes da conjuntura de crise sanitária e política no Brasil levou à intensificação das investidas sobre a educação, entendida como mercadoria à disposição de grupos empresariais que controlam os processos de oferta de serviços e produtos, precarizando o trabalho e promovendo o desmonte de políticas públicas.

Palavra-chave: empresariamento na educação; financeirização; educação como mercadoria.

¿MERCANCÍA EDUCATIVA? ¿EMPRENDIMIENTO? DEFENSORES DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO PÚBLICO, ¡ÚNANSE!

Resumen

La educación como ley pública que se ha consolidado a partir de las luchas políticas de la clase obrera está seriamente amenazada en esta etapa del capitalismo financiero. Como resultado de la investigación bibliográfica, demostramos que la grave crisis estructural sumada a los problemas derivados de la coyuntura de la crisis sanitaria y política en Brasil llevó a la intensificación de los ataques a la educación, entendida como una mercancía disponible para los grupos empresariales que controlan los procesos de oferta de servicios y productos, el trabajo precario y la promoción del desmantelamiento de las políticas públicas.

Palabra clave: negocios en la educación; financiarización; la educación como mercancía.

EDUCATION MERCHANDISE? ENTREPRENEURSHIP? DEFENDERS OF EDUCATION AS PUBLIC LAW, UNITE YOU!

Abstract

Education as a public law that has consolidated itself from the political struggles of the working class is seriously threatened at this stage of financial capitalism. As a result of bibliographical research, we demonstrated that the serious structural crisis added to the problems arising from the conjuncture of the health and political crisis in Brazil led to the intensification of attacks on education, understood as a commodity available to business groups that control the processes of offering services and products, precarious work and promoting the dismantling of public policies

Keywords: business in education; financialization; education as a commodity.

¹ Artigo recebido em 10/03/2022. Primeira Avaliação em 15/04/2022. Segunda Avaliação em 25/04/2022. Aprovado em 30/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53432>.

² Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Bolsista do CNPq. E-mail: anselmo.colares@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>.

³ Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). E-mail: liliacolaress@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>.

Introdução

Neste artigo realizamos um percurso histórico considerando as relações Estado, sociedade e educação, a partir da modernidade e as expressões oriundas das mais recentes crises estruturais do modo de produção capitalista. As leituras empreendidas fazem parte dos esforços para entender a passagem da educação enquanto direito social para a forma mercadoria, regida pela lógica do empresariamento. Daí porque buscamos entender o macro contexto político, econômico e social, e as especificidades que se apresentam e exigem compreensão analítica fundamentada para subsidiar as lutas, com vistas ao enfrentamento dos problemas que estão postos com o avanço da privatização, tentativas de esfacelamento dos coletivos com cerceamento de liberdades, desmonte de políticas públicas e supressão de direitos.

A lógica do modo de produção capitalista se apresenta de maneira mais profunda e explícita no âmbito da produção material e da circulação das mercadorias. A educação, mesmo em sua forma escolar, não se identifica totalmente com a referida lógica. Todavia, há também uma forma não material no modo de produção capitalista e, nesta, as concepções e práticas educacionais, por meio das políticas públicas, dos materiais didáticos, e de outros mecanismos, passam a se vincular organicamente ao sistema, movimentando serviços e capitais, independente dos que produzem o conhecimento escolar e/ou refletem sobre ele. A educação enquanto mercadoria tem no estudante um consumidor, e nos profissionais da educação prestadores de serviços a serem regidos por relações definidas em custo-benefício, segundo os princípios empresariais, e não mais enquanto a realização de um direito social.

Marx e Engels, no Manifesto Comunista de 1848, já advertiam a respeito da propriedade: “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas” (MARX; ENGELS, 1998, p. 9). Entre as várias novas condições de opressão, deparamo-nos com o que tem sido chamado “empresariamento”, e sobre ele nos dedicaremos neste artigo, buscando analisar como tem se apresentado na educação escolar.

A sociedade a que Marx dedicou grande parte de suas energias para compreender – tarefa para a qual contou em vida com o auxílio fundamental de Engels no campo teórico e pessoal – e que tem sido objeto de estudos e pesquisas de um

sem-número de estudiosos, é a sociedade capitalista, ou seja, a que resultou das diversas transformações oriundas do modo de produção estruturado pelo capital. Muitas das características do como produzir foram mantidas das fases anteriores, mas sem dúvida o modo capitalista tem especificidades que o tornaram rapidamente dominante sobre outras formas e, mais que isso, passaram a moldar todas as demais manifestações da vida humana, além de gerar agressões sobre as outras formas de vida e sobre a natureza em geral, nunca vistas. Ao mesmo tempo, uma forma de sociedade foi aclamada e naturalizada, vista como propulsora de progressos e avanços, não sendo incompatível com a igualdade natural dos homens nem com a justiça, como observa Hobsbawm (1977, p. 259):

[...] Podia ser cientificamente provado que a existência de uma classe de capitalistas donos dos meios de produção beneficiava a todos, inclusive aos trabalhadores que se alugavam a seus membros, exatamente como poderia ser cientificamente comprovado que os interesses da Grã-Bretanha e da Jamaica estariam melhor servidos se aquela produzisse mercadorias manufaturadas e esta produzisse açúcar natural. O aumento da riqueza das nações continuava com as operações das empresas privadas e a acumulação de capital, e poderia ser demonstrado que qualquer outro método de assegurá-lo iria desacelerá-lo ou mesmo estancá-lo. Além do mais, a sociedade economicamente muito desigual que resultava inevitavelmente das operações de natureza humana não era incompatível com a igualdade natural de todos os homens nem com a justiça, pois, além de assegurar inclusive aos mais pobres condições de vida melhores, ela se baseava na mais equitativa de todas as relações: o intercâmbio de valores equivalentes no mercado. [...]

O progresso era, portanto, tão “natural” quanto o capitalismo. Se fossem removidos os obstáculos artificiais que no passado lhe haviam colocado, se produziria de modo inevitável; e era evidente que o progresso da produção estava de braços dados com o progresso das artes, das ciências e da civilização em geral. Que não se pense que os homens que tinham tais opiniões eram meros advogados dos consumados interesses dos homens de negócios. Eram homens que acreditavam, com considerável justificativa histórica neste período, que o caminho para o avanço da humanidade passava pelo capitalismo.

Tais argumentos continuam sendo utilizados, com maior sofisticação e amplitude, com o auxílio do aparato do Estado (sejam os “aparelhos” de repressão ou os ideológicos, conforme a categorização de Althusser) e dos meios de comunicação de massa, porta-vozes da classe proprietária dos meios de produção. Nas escolas, além do aprendizado da leitura e da escrita, aprendem-se as regras do bom comportamento, o ser submisso à ordem vigente, aprendizados que recebem reforços

em outras instituições como as igrejas, as forças militares, os locais de trabalho e tantos outros nos quais a classe trabalhadora recebe a formação ideológica. Porém, sabemos que, contraditoriamente, também podem ser espaços de esclarecimento e, por conseguinte, contra hegemônicos, produtores de uma nova ordem social.

Como parte das “batalhas” travadas na luta de classes, a educação sofre as investidas do capital para que os conteúdos ensinados nas escolas propiciem aprendizados legitimadores do sistema. Além disso, instituições escolares se tornaram local por excelência para grupos empresariais, para os quais a educação, longe de ser um direito público, é vista como mercadoria. Dessa forma, tornou-se

[...] um negócio altamente lucrativo, propiciando a formação e o crescimento de grandes aglomerados que exercem o controle da oferta educacional e de uma série de produtos e serviços que constituem os empreendimentos e movimentam negócios vultosos nas bolsas de valores em todo o mundo. (COLARES, 2020, p. 280).

No Brasil, o golpe de 2016 desencadeou perda de direitos e desmonte de serviços públicos. A emenda constitucional 95/2016, e os vários tipos de desoneração fiscal e reformas convenientes ao capital atuaram “em favor da transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado” (PIOLLI, 2019, p. 6).

Ao apontar o surgimento da escola pública como sendo contextual ao das fábricas, Manacorda (2002) remete-nos para o projeto civilizatório burguês, em termos de expectativas quanto à formação de um trabalhador necessário ao sistema e dotado de qualidades sociais valorizadas pelos ideólogos liberais. De alguma forma, estiveram presentes a ideia de formação para uma determinada cidadania e as lutas dos trabalhadores para a realização universal da educação pública como um direito.

A forma empresarial que a educação passou a ter distancia-se enormemente da anterior, uma vez que se equipara a mercadoria que facilmente se torna obsoleta uma vez que é produzida sob condições extremamente precarizadas e sem considerar os avanços científicos que a humanidade alcançou após sucessivos e conflitantes movimentos. A banalização da informação, propositadamente confundida com conhecimento, a busca por “atalhos” no percurso formativo, e a ilusão de tornar-se “empresário de si mesmo” são fatores que favorecem a expansão do negócio educacional.

O combate a essa falácia, como a outras que acompanham a história da humanidade, passa pela superação de todas as formas de superstição e de

ignorância, por meio da consciência filosófica e a elaboração do conhecimento fundamentado. Requer também a compreensão histórica dos fenômenos que alimentam os processos em curso. Mas não basta adquirir o conhecimento, é necessário mobilizar esforços para a resistência ativa, para enfrentar e superar o que está posto. Daí porque iniciamos o texto lembrando a exortação de Marx e Engels aos trabalhadores e a todos os defensores da educação pública, para que se unam no combate ao empresariamento da educação. Nas páginas seguintes vamos discorrer sobre o tema, trazendo reflexões que auxiliem no entendimento, e que possam alimentar a chama da luta a ser travada na esfera política e em todos os espaços formativos. Desse modo, procuramos colaborar com debate sobre a construção de uma sociedade na qual haja justiça e equidade na distribuição dos meios necessários à vida, respeito à diversidade e repulsa a quaisquer formas de preconceitos, possibilitando a realização da plenitude humana.

O Estado moderno e as bases do empresariamento

A educação resultante da sociedade moderna teve na instituição escola a principal forma. Seu nascimento pode ser contextualizado ao surgimento da fábrica, de modo que dessa assimilou muitas características: a rigidez de horários, a hierarquia, a disciplina e o estabelecimentos de rotinas sob supervisão e avaliação constantes. Ressalte-se que as similaridades vistas isoladamente não constituem em si fatores negativos ao processo formativo. Todavia, ao serem mobilizadas para dar sustentação a um projeto societário, tal como o foram e continuam sendo pela burguesia, passam a ter um caráter deformador na medida em que impedem a realização plena e livre do ser humano emancipado.

No advento da modernidade, ideólogos burgueses se empenharam em demonstrar que a livre iniciativa seria salutar para toda a sociedade. A grande meta residia em ampliar os ganhos que a acumulação baseada na lógica mercantilista havia propiciado. Daí as críticas quanto à forte presença e atuação do Estado na esfera econômica, e a ênfase na defesa da liberdade de atuação dos indivíduos. Aqui nos limitaremos a apresentar argumentos elaborados por Adam Smith e David Ricardo. Embora seus escritos pertençam aos séculos XVIII e XIX – portanto, respondendo às questões postas naquela época e no contexto ao qual estavam vinculados –, ainda

dão suporte para o pensamento liberal em nossos dias. Permanece o pensamento acerca da defesa da propriedade privada, da não intervenção do Estado na economia (salvo em certas circunstâncias necessárias ao próprio capital), da apologia do mercado baseada na crença de suas leis. Continuam havendo pontos de convergência sobre os quais se entendem todos aqueles que não precisam vender a si próprios como mercadorias. Alguns desses temas se mantêm inclusive no que se convencionou chamar de neoliberalismo.

“Riqueza é poder”, diz Smith (1983, p. 63), apoiando o que já dissera Hobbes. E o poder está associado diretamente ao objetivo de promover a Riqueza das Nações (título de seu livro, publicado em 1776). A contribuição da economia política a um estadista seria direcionada a aumentar a riqueza e o poder nacionais, indicando a maneira como deve o Estado agir. Todavia, Smith considera que o aumento da riqueza nacional depende muito mais de outros fatores que da intervenção do Estado. Por essa razão, sentencia que a melhor política seria sempre aquela que deixasse as coisas andarem seu curso normal guiadas por uma espécie de “mão invisível” a qual se encarregaria de, harmoniosamente, promover o equilíbrio entre oferta e procura, desde que não houvesse obstáculos ao livre desenvolvimento das forças produtivas que operam na sociedade, e que são responsáveis pelo crescimento da nação. Smith admite a intervenção do Estado, quando a “mão invisível” não conseguir harmonizar satisfatoriamente os interesses opostos (SMITH, 1983). O Estado passa a ser então decisivo no sentido de impedir que os conflitos possam prejudicar o desenvolvimento da acumulação do capital e para que possa promover a segurança dos proprietários. Considera que sejam três os “deveres” do Estado: segurança, justiça e obras públicas (CORAZZA, 1984).

Nas palavras do próprio Smith (1983, p. 147):

Segundo o sistema da liberdade natural, ao soberano cabem apenas três deveres; três deveres, por certo, de grande relevância, mas simples e inteligíveis ao entendimento comum: primeiro, o dever de proteger a sociedade contra a violência e a invasão de outros países independentes; segundo, o dever de proteger, na medida do possível, cada membro da sociedade contra a injustiça e a opressão de qualquer outro membro da mesma, ou seja, o dever de implantar uma administração judicial exata; e, terceiro, o dever de criar e manter certas obras e instituições públicas que jamais algum indivíduo ou um pequeno contingente de indivíduos poderão ter interesse em criar e manter, já que o lucro jamais poderia compensar o gasto de um indivíduo ou de um pequeno contingente de indivíduos, embora muitas

vezes, ele possa até compensar em maior grau o gasto de uma grande sociedade.

Nota-se, portanto, que o Estado desempenha um papel importante na acumulação capitalista nascente. E fica claro o compromisso estatal com o interesse capitalista, especialmente quando, em sua obra, trata questões como a defesa da liberdade de comércio, a tributação e a dívida pública. É possível dizer também que o liberalismo de Smith representa a expressão de um otimismo em relação ao indivíduo, como elemento central do dinamismo que impulsionava a economia no novo sistema. O governo, ao contrário, sendo considerado perdulário e ineficiente.

A visão otimista defendida por Smith quanto à possibilidade da produção de benefícios gerais para toda a sociedade, caso fossem deixadas atuar livremente as forças do mercado, é descrita na figura do açougueiro, em um dos muitos exemplos utilizados em *A Riqueza das Nações*. Ele ilustra o papel do interesse individual como harmonizador e promotor de eficiência e riqueza. Para Smith (1983), é o interesse do açougueiro, e não a sua generosidade, garanta o fornecimento de meu jantar. Assim, o interesse do indivíduo e a motivação do ganho aparecem como forças que conduzem os homens às atividades que a sociedade está disposta a remunerar. A sociedade distribui seus elementos de produção para atender a necessidades e desejos através dos mecanismos de mercado (MORAES, 2000). Contudo, para que a liberdade individual de produzir pudesse ser garantida, era necessário um quadro institucional de leis e normas garantido pela autoridade, portanto, pelo Estado. O conjunto de instituições, de normas e leis garantidas pelo Estado seria a condição para o florescimento do comércio e das manufaturas.

A produção de riquezas, por sua vez, exige a utilização de mão-de-obra, a adequada utilização das forças produtivas e a aceitação de sua importância pelo conjunto dos trabalhadores. É nesse sentido, em especial, que Smith (1983, p. 213-215) propõe a ação do Estado no campo educacional.

O homem que gasta toda a sua vida executando algumas operações simples [...] não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo [...]. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda a conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre e terno e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país; e, a menos que se tenha empreendido um

esforço inaudito para transformá-lo, é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. [...] Ora, em toda a sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres – isto é, a grande massa da população – a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça [...]. A educação das pessoas comuns talvez exija, em uma sociedade civilizada e comercial, mais atenção por parte do Estado que a de pessoas de alguma posição e fortuna [...]. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação [...]. O Estado pode facilitar essa aprendizagem elementar criando em cada paróquia ou distrito uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas.

Em síntese, Smith (1983), ao definir que a economia se equilibra em um jogo de oferta e procura, como se uma “mão invisível” a dirigisse. Defende ardorosamente a não intervenção do Estado na economia, mas deixa mostras dos limites do seu posicionamento: os interesses dos proprietários.

O inglês David Ricardo, em *Princípios de Economia Política e Tributação*, publicado em 1817, discute, entre outras questões, a diferença entre o valor do trabalho diretamente incorporado a uma mercadoria e o valor dessa mercadoria, que também contém os trabalhos aplicados em matéria-prima, ferramenta, instalação de fábricas, isto é, a parte que pertence ao capital. Assim, justifica que, sendo o capitalista (ou proprietário de terras) empregador do trabalho, que participa da produção com esses itens, ele deve ter também a sua remuneração, o lucro.

Smith (1983), como vimos, havia lançado fortes críticas à intervenção do Estado na economia, reivindicando liberdade de ação para o indivíduo, convicto de que a regulação mais efetiva do interesse geral só poderia ser exercida pelo mercado. Ricardo (1982, p. 104) amplia esta defesa, substituindo o termo indivíduo por país:

Num sistema comercial totalmente livre, cada país naturalmente dedica seu capital e seu trabalho à atividade que lhe seja mais benéfica. Essa busca de vantagem individual está admiravelmente associada ao bem universal do conjunto dos países. Estimulando a dedicação ao trabalho, recompensando a engenhosidade e propiciando o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui-se o trabalho de modo mais eficiente e mais econômico, enquanto pelo aumento geral de volume de produtos difunde-se o benefício de modo geral e une-se a sociedade universal de todas as nações do mundo civilizado por laços comuns de interesse e de intercâmbio. Este é o princípio que determina que o vinho seja produzido na França e em Portugal, que o trigo seja cultivado na América e na Polônia, e que ferramentas e outros bens sejam manufaturadas na Inglaterra.

Além da não intervenção na economia interna, o Estado também não deveria intervir no âmbito das transações externas. Por isso, o liberalismo econômico resultante da concepção ricardiana é muito mais enfático quanto à capacidade reguladora do mercado. Sem obstáculos, o mercado revelaria as suas qualidades, em termos de eficiência, justiça e riqueza. Além dos resultados benéficos intrínsecos a esses fatores, tal condição ainda propiciaria paz e harmonia internacional.

Contudo, o Estado não desaparece (Ricardo chega a dedicar praticamente um terço de sua principal obra para as questões referentes à tributação), uma vez que os mecanismos naturais de regulação estão sujeitos a obstáculos, tais como a baixa fertilidade da terra e a aprovação de leis pelo Estado. Para isso, faz-se necessário orientar a ação estatal de acordo com as necessidades da acumulação capitalista. Ricardo entende que os gastos governamentais representam apenas uma transferência de despesas do setor privado para o setor estatal. Assim sendo, a despesa estatal não altera o poder de compra total da sociedade, isto é, não exerce qualquer efeito positivo sobre a economia e até mesmo pode representar obstáculos à acumulação, uma vez que tais despesas públicas são realizadas com as receitas obtidas através de impostos. Preocupa-se que os impostos possam transferir recursos que os indivíduos gastariam produtivamente para que o Estado os gaste improdutivamente. Daí sua argumentação centrada na restrição do poder tributário do Estado, como importante fator para a manutenção de seu funcionamento mínimo.

[...] Cada novo imposto se transforma em um novo encargo para a produção e aumenta o preço natural dos produtos. Uma porção do trabalho do país que anteriormente se encontrava à disposição do contribuinte, é colocada à disposição do Estado e, portanto, não pode ser empregada produtivamente. Essa porção pode tornar-se tão grande que o excedente da produção seja insuficiente para estimular os esforços dos indivíduos que geralmente aumentam o capital nacional com as suas poupanças [...] (RICARDO, 1982, p. 135).

Mas, em determinadas circunstâncias, o Estado deveria ser chamado a atuar na economia, oferecendo proteção aos produtores quando esses fossem ameaçados pela concorrência externa. Tomando como referência as contingências que podem afetar a produção e o comércio do trigo, Ricardo (1982, p. 185) defende como sendo a melhor política governamental

[...] lançar um imposto sobre a importação de trigo estrangeiro, cujo montante fosse gradualmente decrescente durante um número

limitado de anos, para permitir ao produtor nacional uma oportunidade de retirar pouco a pouco seu capital da agricultura.

Mesmo pregando a liberdade de comércio internacional, não descarta a intervenção do Estado para proteger os interesses do capital. Tal posicionamento teórico apenas confirma seus vínculos práticos. A força do argumento smithiano foi sendo abalada não apenas pela descoberta de Ricardo das contradições dentro do sistema preconizado por Smith “[...] mas porque os verdadeiros resultados sociais e econômicos do capitalismo provaram ser menos felizes do que tinham sido previstos.” (HOBBSAWM, 1977, p. 259).

Ricardo (1982, p. 87) também foi partidário de uma não intervenção do Estado nas relações entre capitalistas e trabalhadores. Para ele, o trabalho, como qualquer outra mercadoria, tem seu preço natural e o seu preço de mercado. O preço natural é determinado pela necessidade de sobrevivência do trabalhador e sua família, ao passo que o preço de mercado é aquele estabelecido pela interação da oferta e procura. O aumento de salário, portanto, está inteiramente ligado a maior procura de trabalhadores, o que depende do constante aumento da acumulação.

Essas são as leis pelas quais se regulam os salários e pelas quais se orienta a prosperidade de grande maioria dos membros de toda a comunidade. Como todos os demais contratos, os salários deveriam ser deixados à justa e livre concorrência do mercado, e jamais deveriam ser controlados pela interferência da legislação.

Por trás desses argumentos, Ricardo (1982, p. 87-88) tinha um alvo a combater: as leis dos pobres (*Poor Laws*)⁴, as quais considerava em total desencontro com as leis naturais do mercado:

A tendência clara e direta das leis dos pobres está em total oposição com esses princípios evidentes: não é, como pretendem benevolmente os legisladores, melhorar a situação dos pobres mas piorar a situação, tanto dos pobres quanto dos ricos. Em vez de enriquecerem os pobres, elas destinam-se a empobrecer os ricos; e enquanto vigorarem as leis atuais, pela ordem natural das coisas, o fundo de manutenção dos pobres crescerá progressivamente, até absorver todo o rendimento líquido do país, ou, ao menos, tudo quanto o Estado nos deixe depois de satisfazer suas permanentes demandas de fundos para os gastos públicos.

Desde que foi plenamente esclarecida pela pena competente de Malthus, a tendência perniciosa dessas leis já não é um mistério, e

⁴ Série de leis de amparo oficial aos pobres surgidas na Inglaterra em fins do século XV. Consequência das profundas transformações sociais geradas pela implantação de novos processos produtivos para os quais grande parte da população ficou excluída, sem condições para adaptar-se à manufatura ou mesmo à vida urbana; as pessoas perambulavam pelas cidades, sem empregos nem meios de vida.

todo amigo dos pobres deveria desejar ardentemente sua abolição. Infelizmente, porém, elas foram estabelecidas há tanto tempo e os hábitos dos pobres se ajustaram de tal forma à sua existência, que erradicá-las completamente de nosso sistema político exige o maior cuidado e habilidade.

Tendo como principais preocupações econômicas a redução do lucro e a provável queda do ritmo em que o capital é acumulado, Ricardo (1982) entendia que a lei dos pobres favorecia a acomodação e a multiplicação descontrolada da classe trabalhadora, de tal forma que, se nenhum freio fosse posto, os fundos destinados aos pobres acabariam por absorver todo o rendimento nacional, gerando um “estado estacionário” em que nem a população nem a economia pudessem mais crescer. Por essa razão, entendia que a única garantia de prosperidade para a classe trabalhadora era o progresso da acumulação de capital, sem qualquer restrição oriunda de medidas tomadas pelo Estado.

Defendia a revogação da Lei dos Pobres, tanto para estimular a produção como para evitar outras consequências mais desastrosas, conforme se pode deduzir deste trecho:

Felizmente estas leis têm vigorado num período de crescente prosperidade, durante o qual os fundos para sustento do trabalho têm aumentado regularmente, estimulando, de modo natural, o aumento da população. No entanto, se o nosso progresso se tornasse mais lento, e se atingíssemos um estado estacionário, do qual acredito estarmos ainda muito distantes, então a natureza perniciosa dessas leis se tornaria mais evidente e alarmante. Então, sua revogação seria impedida por muitas dificuldades adicionais. (RICARDO, 1982, p. 89).

A Riqueza das Nações, de Adam Smith, e *Princípios de Economia Política e Tributação*, de David Ricardo, revelam o pensamento liberal e estão nas bases do neoliberalismo (apesar da polêmica relativa à aplicação deste termo). Todavia, a educação ainda não é tratada como fonte de riqueza ou merecedora de uma atenção diferenciada nas regulações do Estado, muito menos apresentada como mercadoria. Vejamos como a oferta da educação foi se deslocando de um direito universal para ser vendida em forma de serviço e de materiais didáticos.

O empresariamento na educação

A educação não constituiu, na essência, uma forma de trabalho produtiva, geradora de mais-valia. O produto dela não é claramente percebido como uma mercadoria, mesmo que as instituições privadas a ofereçam em um competitivo mercado e disputem o conteúdo das políticas públicas educativas para atender seus interesses. Todavia, mudanças significativas foram se processando ao longo dos anos, produzindo mudanças nos fins das instituições de ensino, direcionadas ao mercado de capitais a partir de fusões, de aquisição de outras instituições e da entrada desregulamentada de capital internacional. Essas são mudanças oriundas da chamada fase de financeirização do modo de produção capitalista. Uma forma intensificada de mercantilização, mudando drasticamente a relação das instituições de ensino no tocante às suas funções sociais, dada a centralidade da oferta da educação como mercadoria. Esse é um quadro recente no Brasil, configurado após a Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996), a qual deu base aos processos de especulação de capitais nas bolsas de valores. Primeiramente, no Ensino Superior; depois, na Educação Básica; e hoje atingindo todos os níveis e modalidades (COLARES, 2020, p. 280-281). Houve também as parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, muitas vezes com o disfarce de “sem fins lucrativos”, vai assumindo o controle do conteúdo e da forma de execução da educação pública na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, nas avaliações, nas exigências de publicação, praticamente inviabilizando a circulação de conhecimentos gratuitamente. Muitos são os mecanismos; cada vez mais novos surgem; ou antigos são revigorados.

A regulação exercida pelo Estado para que as instituições privadas cumpram alguma função social está cada vez mais flexibilizada. A possibilidade de financiamento público para o setor privado foi alargada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quando da regulamentação da Emenda Constitucional n. 53 de 2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), nova concessão foi institucionalizada. Recursos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do

Programa Universidade para Todos (ProUni), entre outras fontes, constituem o arcabouço geral do empresariamento na educação no Brasil.

Podemos constatar o avanço privatista sobre a Educação Superior brasileira, por exemplo, com os números consolidados na Sinopse Estatística da Educação Superior 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Vejamos: das 2.457 IES no país, apenas 304 são públicas (federal, estadual e municipal). As públicas respondem por um total de 527.006 alunos ingressantes, oferecendo 10.806 cursos de graduação presenciais e a distância, enquanto as privadas respondem por 3.238.469 ingressos, ofertando 31.147 cursos (presenciais e a distância). Quanto ao número total de alunos, as diferenças ficam ainda mais expressivas: as IES públicas somam um total de 1.956.352 nos cursos ofertados, enquanto as IES privadas reúnem 6.724.002 matrículas (INEP, 2020).

A educação tratada como mercadoria nega cada vez mais seu caráter de direito básico do cidadão. Ela é dissociada de um projeto mais amplo para o país que corresponda aos interesses da classe trabalhadora. E isso tem graves repercussões para a sociedade como um todo, no tocante a que tipo de formação está sendo destinada às pessoas.

[...] como educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para além do capital, que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e, enfim, que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social. (LOMBARDI, 2008, p. 28).

A educação pública universal, laica, inclusiva, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade, da primeira infância até a pós-graduação, é fundamental para a construção de uma realidade menos injusta e mais solidária. A educação tratada como mercadoria nega cada vez mais os direitos duramente conquistados.

Da crise estrutural dos anos 1960/70 “herdamos” os processos de: reestruturação produtiva; abertura comercial; desregulamentação do mercado de trabalho. Esses processos não findaram e continuam em curso. Uma das formas que o capitalismo encontrou para sair daquela crise foi o aumento da sua rotação (daí ficou mais nítida a sensação da vida encurtando). Eis uma exigência do capitalismo contemporâneo: a redução do tempo de ganho.

O aumento da rotação (velocidade de circulação de capitais) está na base da financeirização, ou seja, na formação de um capital fictício⁵. Na fase atual do modo de produção capitalista ocorre a venda do direito de apropriação futura e, mais estranho que isso, dividem-se lucros antecipadamente (trazendo o futuro para o presente). Advém dessa experiência o “desespero” pelo crescimento da economia, traduzido em formas agressivas de “desenvolvimento” e intensificação do consumo pela crise estrutural iniciada em 2007, e na qual ainda estamos imersos.

Reafirmamos que se faz necessário ler, ou voltar a ler, Marx. Ele não chegou a ver a forma concreta o que estamos, agora, chamando de financeirização. Todavia, dada sua genialidade e extrema dedicação em compreender o funcionamento do modo de produção capitalista, deixou-nos um legado analítico extraordinário, que nos permite compreender o fenômeno do empresariamento que está presente na educação e que traz graves consequências para o processo educativo, afetando todos os envolvidos e, de forma mais rápida e intensa, o professor, desrespeitado na sua autonomia, quando o conteúdo das aulas já vem pronto, apostilado, para apenas ser ministrado. Sistemas públicos compram programas de ensino ou metodologias gerenciais e concepções privatistas contaminam a gestão da educação pública em todos os níveis (federal, estaduais e municipais). As parcerias público-privadas exercem cada vez mais ingerência na captura dos recursos públicos para uso de forma privada. O empresariamento não pode ser visto como mera privatização ou simples ameaça. Apresenta-se de forma concreta na expansão de cursos à distância, tanto na formação de professores quanto nas áreas até pouco tempo consideradas não propícias para essa modalidade (o ensino remoto compulsório abriu caminhos para a efetivação em larga escala).

Estudiosos das relações Estado, sociedade, trabalho e educação têm se dedicado a acompanhar as mudanças que ocorrem em diversos países, a partir das crises estruturais do modo de produção hegemônico e seus impactos nas diversas instâncias onde as pessoas realizam suas atividades cotidianas. Apresentamos, na sequência, algumas das análises que se encontram em artigos publicados em três periódicos: *Germinal*, da Universidade Federal da Bahia; *Histedbr on-line*, da

⁵ Em linhas gerais, capital fictício se refere a: renda futura, mercados secundários e inexistência real. Aqui estamos considerando Teixeira e Ferreira (2015): de um lado, corresponde ao capital que (à maneira do crédito) possui um valor *duplo*, um componente imaginário que não tem lastro na produção, mas pode vir a ter se for produtivamente aplicado. Por outro lado, uma valoração secundária e artificial de um capital aplicado que não tem lastro na produção.

Universidade Estadual de Campinas; e Trabalho Necessário, sediada na Universidade Federal Fluminense⁶, nos quais esses temas têm merecido espaços privilegiados e, a nosso ver, trazem importantes contribuições para o debate proposto neste dossiê sobre o Empresariamento da educação e o estado educador brasileiro.

Os resultados serão apresentados de forma sintética e constituem um convite para a leitura completa, a fim de que sejam conhecidos na íntegra, o que permitirá inclusive outras percepções e identificação de novos objetos de pesquisa.

Em editorial que tem por título *O capital contra a educação da classe trabalhadora*, os organizadores da edição publicada em abril de 2019 fazem uma síntese elucidativa dos interesses do capital financeiro.

[...] a análise dos documentos oficiais com os quais o Capital coordena a organização da vida social evidenciam a profundidade e a violência do ataque contra os interesses e necessidades dos trabalhadores. A direção da política econômica nestes documentos emitidos pelos órgãos centrais de gestão do capitalismo mundial, como o Banco Mundial, revela os eixos de uma reestruturação das tarefas do Estado nas relações de produção capitalistas, com vistas a tornar mais agressivo seu direcionamento para o atendimento dos interesses do capital financeiro. Esta reforma impacta especialmente as políticas sociais e a política nacional de ciência e tecnologia. São a prova de uma ação orquestrada de ataques do capital contra a classe trabalhadora, que **subordinam** a vida insignificante e excedente dos que produzem a riqueza – os trabalhadores – **à gestão e ao controle** da coisa pública conduzida, sob a perspectiva neoliberal, conforme os interesses do capital financeiro. Um ataque que evidencia o desespero pela preservação da acumulação privada assim como o desprezo e o sacrifício da força de trabalho que produz toda a riqueza social. (PEIXOTO; LOPES; SANTO FILHO; SOUSA, 2019, p. 1, 2, grifos no original).

Díez-Gutiérrez (2019, p. 28), no artigo que tem por título *O assalto do capital financeiro à educação pública*, explica que o capital financeiro foi sendo introduzido na educação pública, aproveitando-se dos cortes em seu financiamento com a desculpa da crise. Traz a descrição de diferentes estratégias por meio de reformas educacionais neoliberais e de uma forma específica de filantropia, que denomina filantropoeducação empresarial, concluindo que a educação representa o último grande mercado para o capital financeiro, o qual compara a um “bolo suculento” desejado pela “Indústria Global de Educação”. Em contraposição a isso, faz-se

⁶Links de acesso aos periódicos mencionados:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/index;>
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr;> [https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario.](https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario)

urgente reconstruir a concepção de educação como direito público e construir coletivamente uma sociedade pós-capitalista, pós-colonial, pós-imperialista e pós-patriarcal.

De ahí que sea urgente reconstruir, tanto en el discurso cotidiano del “sentido común”, como en los programas políticos, una concepción de la educación como derecho público y como bien común. Para impedir que educación se convierta cada vez más en una mercancía, es necesario imponer un repliegue de los intereses privados y de la ideología de la gestión empresarial que actualmente avanzan en la colonización de la educación con el discurso neoliberal.

Solo así seremos capaces de pensar y ayudar a construir y consolidar una sociedad con un horizonte pos-capitalista, pos-colonial o pos-imperialista y pos-patriarcal. No debemos olvidar que, en la sociedad contemporánea, los tres factores principales que están en la base de la dominación social, política y cultural son: el capitalismo (explotación del trabajo asalariado), el colonialismo (relación jerárquica entre grupos humanos) y el patriarcado (relación de poder basada en la inferioridad natural de un sexo o de una orientación sexual). Por eso hemos de avanzar simultáneamente en modelos educativos postcapitalistas, postcoloniales y postpatriarcales, en el sentido de que superen y abandonen definitivamente estas estructuras de opresión y dominación y avancemos hacia un modelo educativo que contribuya al éxito escolar de todo el alumnado y a la formación de personas más iguales, más libres, más críticas y más creativas.

Motta, Evangelista e Castelo (2021), ao escreverem a apresentação do v.13, n.1, ano 2021, que tem por título *Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil*, chamam a atenção para que não percamos de vista que a dinâmica de expansão do capital,

[...] tende a açambarcar progressiva e incessantemente as condições de reprodução social de povos e territórios espalhados ao redor do globo terrestre, subjugando-os à sua lógica e necessidade de impulsionar o processo de valorização do capital. É um processo sucessivo e intenso de expropriação e de transformação dos meios de vida – natureza, saúde, educação, previdência social, habitação entre outros – em capital, sujeitando cotidianamente a classe trabalhadora. (p. 1).

O texto reafirma o entendimento de que o capital não tem pátria, e se alastra por todas as formações sociais e para todos os setores de atividades, em um movimento que se faz com a cumplicidade de agentes públicos e da articulação em torno dos seus interesses.

Um dos alvos prioritários da ofensiva burguesa é justamente a educação. Grandes conglomerados financeiros avançam nas formas de empresariamento, privatização, mercantilização, mercadorização e

financeirização dos sistemas educacionais. Cinicamente, frações burguesas se fortalecem no âmbito políticoideológico nas disputas pelas políticas públicas da educação, seja por meio de parcerias público-privadas e da atuação de seus aparelhos privados de hegemonia (APH), seja ocupando espaços nos aparelhos estatais, a exemplo do Conselho Nacional de Educação. Em aliança com a grande mídia, os intelectuais orgânicos do capital e seus respectivos APHs – muitos deles organizados em torno do Todos pela Educação – cumprem a tarefa de difundir a ideologia burguesa e atuar junto ao Congresso Nacional como um Ministério da Educação paralelo, se apresentando como paladinos da eficiência produtiva e salvadores da educação em razão da inoperância do Estado. Conforme destacam Roberto Leher, Paolo Vitória e Vania Motta (2017, p. 18), presenciase a articulação de uma agenda reacionária, dirigida, entre outros, pelo Escola sem Partido, e de uma agenda reformista burguesa, comandada pelo Todos pela Educação

[...]

Para lograr êxito no fortalecimento da sua supremacia, as classes dominantes brasileiras, em larga medida apoiadas pelas burguesias internacionais, operam um mix de medidas consensuais e ditatoriais para a desorganização da classe trabalhadora, decapitando seus intelectuais coletivos com o objetivo de obstaculizar a formulação de projetos autônomos e alternativos ao modo de produção capitalista. Como indicou Gramsci (2002, p.244), uma hegemonia que não se distingue da ditadura, uma “hegemonia couraçada de coerção”. (MOTA; EVANGELISTA; CASTELO, 2021. p. 2).

Em um texto escrito em 2004, Justino de Sousa Júnior lançou mão de formulações marxianas a respeito da educação, da escola e das lutas proletárias pelo direito de acesso ao saber socialmente produzido para balizar as discussões em tempo de mundialização do capital e crise da escola. Lembra-nos que, para Marx, a instituição escola faz parte da dinâmica da sociedade produtora de mercadorias e é permeada pelas contradições, tendo importância na caminhada emancipatória do proletariado por ser espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados. Esses seriam complementados pela educação desenvolvida nas próprias instâncias do movimento operário. O autor discorre sobre as limitações do Estado em atender aos anseios do que chama “os de baixo” em face da dinâmica que alterou a correlação de forças e os Estados-nacionais “apenas se mostram fortes quando se associam aos interesses dos grandes conglomerados econômicos e quando agem em função destes interesses” (SOUSA Jr, 2004, p. 7). Sinaliza como resistência à associação de interesses das maiorias sociais exploradas.

Pensar hoje em qualquer possibilidade de construção de uma escola que atenda minimamente aos anseios dos “de baixo” (uma escola que inclua a todos, que ofereça ensino de qualidade, que atinja um leque cada vez maior de conhecimentos, competências e habilidades, que

busque o rompimento com as fragmentações da sociedade capitalista) exige pensar em transformações profundas também no nível da hegemonia social. Apenas sob um novo quadro de correlação de forças sociais e sob uma nova força hegemônica, em que prevaleçam as aspirações dos “de baixo”, em que o Estado seja o instrumento político dessa hegemonia, é que seria possível uma tal construção. (SOUSA Jr., 2004, p. 10).

Destacamos um outro artigo publicado na Trabalho Necessário, no qual é apresentado o pensamento pedagógico do Instituto Ethos, centro produtor de metodologias e ideologias disseminadoras de ideais burgueses. O artigo denominado A responsabilidade social empresarial em questão: o pensamento pedagógico do Instituto Ethos, de autoria de Andréa de Souza Fontes, traz informações relevantes para a compreensão da estratégia de “responsabilidade social” levada a cabo pelas empresas diante das necessidades de manutenção e competitividade; demonstra que a investida se deu pela educação, dentro e fora das empresas; apresenta as conexões do Instituto com outras entidades em âmbito mundial; e problematiza o conteúdo social afirmando ser “impossível promover a igualdade buscando lucro e participando da competição capitalista [...] Ou seja, a ‘responsabilidade social’ é apenas uma senha conveniente para o aumento, ou manutenção, da lucratividade, isto é, da exploração da classe trabalhadora” (FONTES, 2005, p. 11).

Outros aglomerados empresariais se voltaram para o campo educacional no movimento mundial de reestruturação do capital, e têm sido objeto de estudos como o realizado por Galzerano (2021), buscando elucidar a emblemática lógica da privatização e a expansão da financeirização para a Educação Básica, tendo em vista a centralidade do capital fictício, os movimentos de concentração e centralização de capitais e as disputas pelos fundos públicos.

Utilizando-se da pesquisa documental, traz informações e análises da atuação da primeira companhia brasileira direcionada à Educação Básica, a Somos Educação, entre os anos de 2010, quando foi criada como um braço do Grupo Abril, até o ano 2018, quando seu controle acionário é assumido pela Kroton/Cogna⁷. A companhia tem presença majoritária no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nas

⁷ A **Kroton**, maior grupo de educação privada do Brasil, dividiu a empresa em “quatro braços” e, para administrá-los, criou a holding **Cogna** Educação -- que vem de "cognição". No ano referido, 2018, faturou 5,5 bilhões de reais e teve lucro de 1,9 bilhão de reais (conforme matéria Da Redação, Revista Exame, em 07/10/2019, com o título Kroton passa a se chamar Cognia e divide grupo em quatro empresas. A matéria pode ser acessada em <https://exame.com/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/>).

conclusões do artigo, confirmam-se a financeirização na educação pública e o controle grupos como a Somos exerce no delineamento das políticas destinadas a este setor.

Países periféricos como o Brasil, cuja formação histórica sequer havia propiciado a construção de um sólido sistema público de educação, um dos pilares básicos para a garantia do direito à educação para todos, vivenciam os efeitos da privatização e do desmonte dos serviços sociais de forma dramática. Contribuíram para isso as recomendações advindas de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, e os acordos internacionais de comércio como o GATS⁸ e o TISA⁹, que instituem um espaço mundial para a livre negociação da educação como commodity. Nesse processo, expandiu-se a influência que empresas como a Somos Educação exercem sobre o setor educacional em geral e, conseqüentemente, seu poder de controle sobre as escolas e o ensino estatais. As implicações disso são variadas e não se limitam à questão econômica. Para além da lucratividade envolvida, a educação constitui-se espaço de disputa pelo controle ideológico da formação dos educandos. Não à toa, grupos empresariais ampliaram sua atuação no setor por meio de contratos com governos e venda de diversos tipos de materiais e serviços que podem interferir no trabalho pedagógico: materiais didáticos, modelos de gestão, assessoria, ferramentas tecnológicas, sistemas privados de ensino, formação continuada, entre outros. Igualmente, estão cada vez mais presentes em espaços decisórios, disputando diretamente a agenda educacional de municípios, estados e governo federal. (GALZERANO, 2021, p. 14).

A linha editorial adotada pelas revistas nas quais os artigos referenciados foram publicados contribui para a interlocução dos pesquisadores que continuam a ter por referência as lutas de classes.

Acreditamos que a humanidade esteja vivendo uma longa transição diante da velocidade com a qual as forças produtivas foram desenvolvidas e as contradições expressas na precarização das condições de vida da massa dos trabalhadores. Isso se deu principalmente após o enfraquecimento do chamado Estado de bem-estar social, e o fortalecimento do neoliberalismo, associado com as forças ultraconservadoras que conquistaram vitória política nas disputas democráticas com o uso intensivo de *fake news*, realimentando falácias e/ou desqualificando os debates com argumentos negacionistas usados para sedimentar projetos retrógrados, destinados a reduzir direitos sociais da classe trabalhadora e ampliar os ganhos do grande capital. Para que logrem êxito, esses setores se empenham em destruir as

⁸ GATS (*General Agreement on Trade in Services*) Acordo Geral Sobre Comércio de Serviços, capitaneado pela OMC – Organização Mundial do Comércio). Entrou em funcionamento em 1995.

⁹ O TISA (*Trade in Services Agreement*) é um acordo comercial que busca a expansão do comércio mundial de serviços.

políticas públicas e em criar uma massa de seguidores que abdicam da capacidade de pensar, tornando-se subordinados aos comandos de líderes inescrupulosos. O obscurantismo avança de forma desmedida, tanto quanto a diferença entre os mais ricos e os mais pobres.

Considerações finais

Com a intensificação da crise estrutural, tanto nos países periféricos quanto nos centros de poder, algumas velhas questões se apresentam revigoradas,

[...] Marx, mesmo após a morte ainda nos oferece sempre um novo conhecimento, um novo ponto de vista, e expande suas lições dentro da luta proletária; sobretudo, o movimento dos trabalhadores ainda está sob a influência de seus ensinamentos. Marx não apenas lançou às massas o lema “Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos” como logrou ensiná-las o fundamento sobre o qual a união pode e deve ser concretizada. (LESSNER, 2019, p. 98, 99).

A passagem acima transcrita, de autoria de um “alfaiate plebeu”, como se autodenomina, tem por título “Lembranças de um trabalhador sobre Karl Marx: em homenagem aos dez anos de sua morte, em 14 de março (1893)”. Quase 130 anos depois, temos a certeza da sua atualidade e do quanto necessitamos aprender o que nos foi legado, além de colocar em prática os fundamentos da união conclamada. Acompanhamos em praticamente todo o mundo notícias que revelam o acirramento dos ataques daqueles que detêm as forças produtivas, por serem proprietários dos meios que são utilizados para a realização do trabalho nas mais diferentes formas. Eles se posicionam contra aqueles que só podem manter a vida vendendo as suas energias vitais e, para isto, subordinando-se à legislação, ao emprego intermitente e precário, ao assédio moral e à imoral desigualdade que tem por base a distribuição dos meios necessários à vida enquanto riquezas socialmente produzidas. Dito de outra forma, a classe trabalhadora continua exposta aos mecanismos de exploração e, por conseguinte, permanecem válidas as análises de Marx quanto à luta de classes e à proposição para que construamos uma nova sociedade que seja qualitativamente superior a esta, erigida em continuidade aos tipos anteriores, nos quais opressores e oprimidos se mantiveram, só mudando os nomes: homem livre e escravo na Antiguidade; patrício e plebeu, no mundo feudal; burgueses e proletários (com as

diversas variações no interior destas classes, mas sempre com a hegemonia dos que são proprietários dos meios de produção).

A atual fase do capitalismo tem se caracterizado pelo avanço da financeirização, aprofundando a crise da relação capital e trabalho, evidenciada na flexibilização da contratação e da remuneração e nas novas formas de precarização das condições de trabalho. Isso atinge todos os setores da sociedade. Na educação, expande-se o empresariamento e, no contexto brasileiro, o golpe de 2016 teve como pretexto o argumento da necessidade de modernização trabalhista e do combate a uma suposta crise fiscal. Isso impôs à classe trabalhadora a aceleração de um processo já em curso: a desconstrução de direitos. No entanto, embora o capital seja um sistema de controle do organismo social, sabemos que isso não se dá de maneira linear e sem contradições. Daí porque defendemos, conforme exposto no título deste artigo, a união da classe trabalhadora no combate à forma mercadoria da educação. Deve-se fazê-lo por meio da luta permanente em defesa da escola pública, laica, universal e gratuita, sendo a oferta da educação, em todas as suas formas e modalidades, um direito público inalienável.

Referências

COLARES, A. A. Empresariamento da educação. In: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

CORAZZA, G. **Teoria econômica e estado (de Quesnay a Keynes)**. 1984. 110F. Dissertação (Mestrado em Economia) - UFRGS, Porto Alegre.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. O assalto do capital financeiro à educação pública. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 3, p. 19–29, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33974>. Acesso em 7 de março de 2022.

FONTES, A. DE S. A responsabilidade social empresarial em questão: o pensamento pedagógico do Instituto Ethos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

GALZERANO, L. S. A educação vai ao mercado financeiro: somos educação em debate. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660130>. Acesso em 7 de março de 2022.

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 06 de março de 2022.

LESSNER, F. Lembranças de um trabalhador sobre Karl Marx: em homenagem aos dez anos de sua morte, em 14 de março (1893). In: ALBERT, André. (Org.) **Marx pelos marxistas**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 89-99.

LOMBARDI, J. Apresentação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2008.

MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MORAES, R. C. Corrêa de. **Liberalismo clássico: notas sobre sua história e alguns de seus argumentos**. Campinas: IFCH/UNICAMP. Textos didáticos nº 40, jan. de 2000.

MOTTA, V.; EVANGELISTA, O.; CASTELO, R. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44475>. Acesso em 7 de março de 2022.

PEIXOTO, E. M. de M.; LOPES, V. P. M.; ESPÍRITO SANTO FILHO, E. E. S.; SOUSA, I. S. O Capital contra a educação da classe trabalhadora. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33557>. Acesso em 7 de março de 2022.

PIOLLI, E. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>. Acesso em 7 de março de 2022.

RICARDO, D. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Economistas, 1982.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUSA Jr., J. A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

TEIXEIRA, J. R.. FERREIRA, P. F. O capital fictício e crise econômica: visões para um novo paradigma. **Revista de Economia Contemporânea**. 2015, v. 19, n. 2, pp. 191-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198055271921>. Acesso em 24 de maio 2021.

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”.

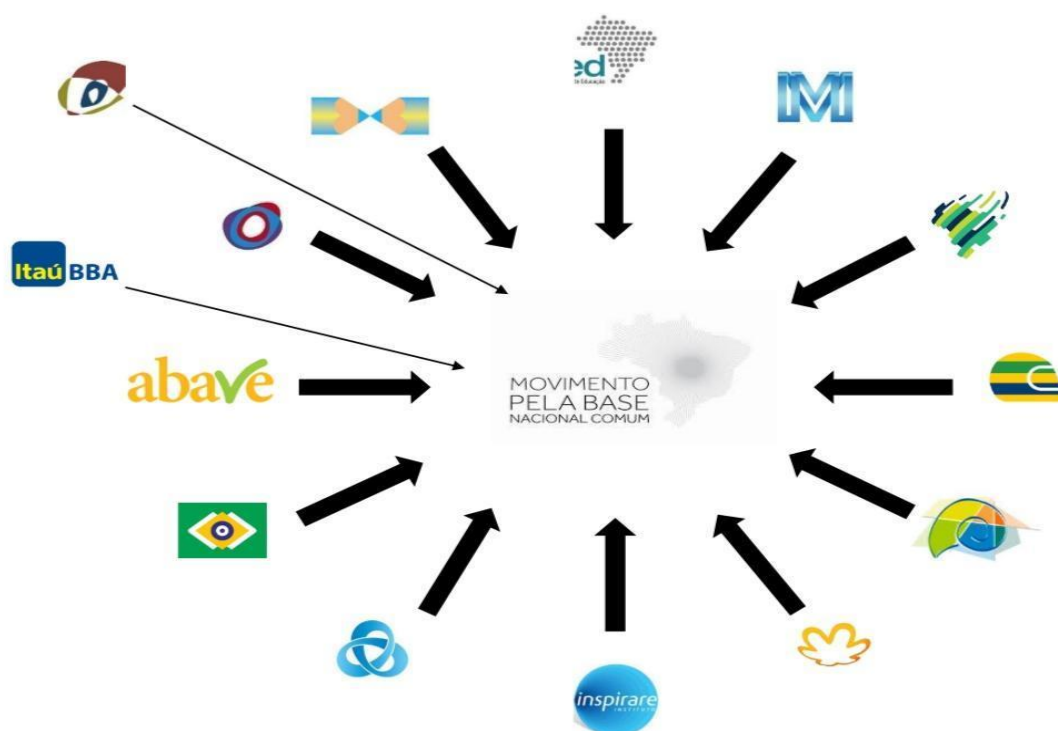
Do TPE seguem nascendo vários outros aparelhos de hegemonia para tratar de demandas específicas. Para exemplificar, podemos citar o caso do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), articulador da polêmica Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em trabalhos anteriores (ANDRADE, 2020; MOTTA; ANDRADE, 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.

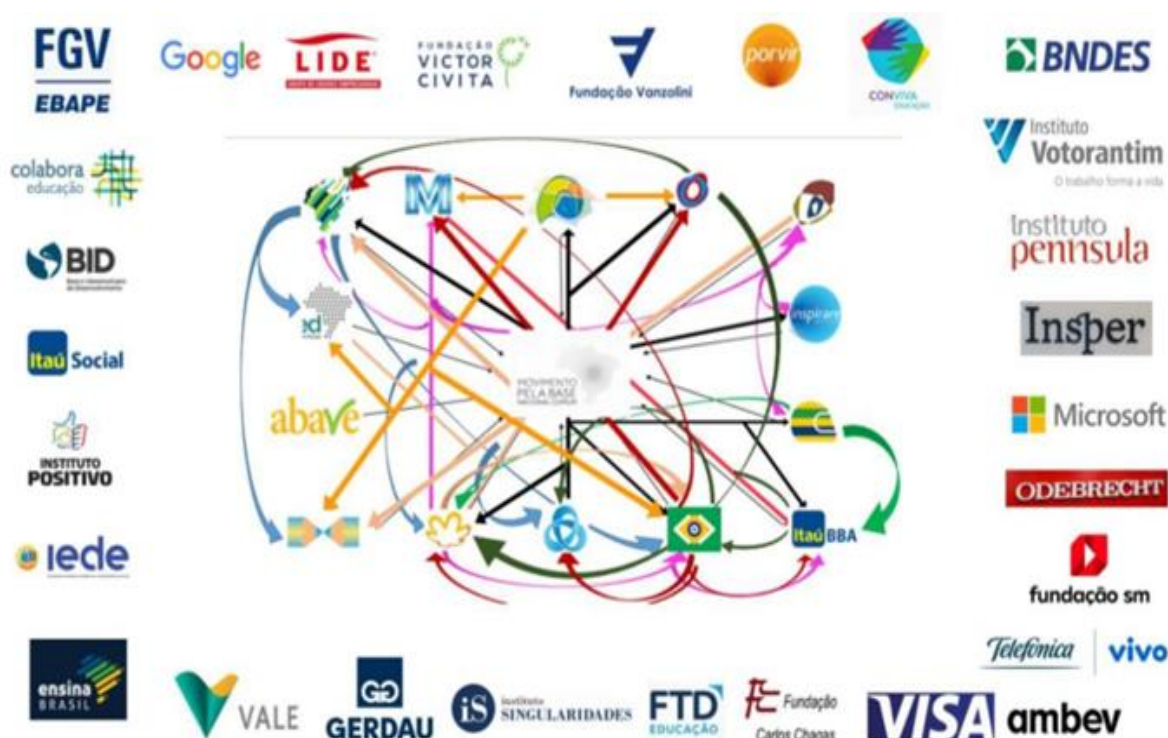
Figura 1 – elaboração própria - Constituintes do MPB (2021)



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.

ESTADO AMPLIADO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA¹

Adriana Medeiros Farias²

Resumo

O objetivo central do texto é analisar a força da ação empresarial na educação, em expansão e em constante luta de classes, por meio dos seus Aparelhos Privados de Hegemonia e suas Frentes Móveis de Ação. Assim, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da pesquisa documental é possível expor o processo articulado de Empresariamento da educação pública no atual estágio de desenvolvimento capitalista. Conclui-se que as estratégias empresariais para a disseminação do seu ideário têm centrado nas políticas educacionais para expansão dos seus negócios.

Palavra-chave: Aparelhos Privados de Hegemonia; Fundação Lemann; Educação.

ESTADO AMPLIADO Y EL EMPRESARIAMENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Resumen

El texto tiene como objetivo principal analizar la fuerza de la acción empresarial en la educación, en expansión y en constante lucha de clases, a través de sus Aparatos Privados de Hegemonía y sus Frentes Móviles de Acción. Así, desde los fundamentos del materialismo histórico-dialéctico y la investigación documental, es posible exponer el proceso articulado de Empresariamiento de la educación pública, en la etapa actual de desarrollo capitalista. Se concluye que las estrategias empresariales para la difusión de sus ideas se han centrado en políticas educativas para expandir sus negocios.

Palabra clave: Aparatos Privados de Hegemonía Empresariales; Fundación Lemann; Educación.

EXTEND STATE AND EMPRESARIAMENTO PUBLIC EDUCATION

Abstract

This work aims to analyze the increasing power of business action at the education, that faces constant class struggle through their private hegemony apparatus and action fronts. So, using the historical-dialectical materialism foundations and documental research it's possible to show the articulated process of education empresariamento at the current capitalism development stage. The research concludes that the business strategies for ideological dissemination have been centered at public education policies for their business expansion

Keyword: Private Hegemony Apparatus; Lemann Foundation; Education

¹ Recebido em 16/03/2022. Primeira avaliação em 17/05/2022. Segunda avaliação em 20/05/2022. Terceira avaliação em 28/05/2022. Aprovado em 22 /06/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>.

²Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Paraná/Brasil. E-mail: adrianafarias@uel.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0773390467001092>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7911-8711>.

Introdução

A análise da sociedade civil a contrapelo dos movimentos dos subalternos não é tarefa fácil, mas é no método de Marx, a partir do materialismo histórico-dialético, cuja análise relacional é requerida, que se encontra caminho sólido, e, em permanente construção, para a aproximação e a interpretação da totalidade da realidade social concreta como um dos complexos em sua historicidade processual, dinâmica e conflitiva (MARX, 2011).

O método citado anteriormente é ponto de partida desse texto para a análise que tem por objeto o estudo dos meios pelos quais as frações das classes burguesas empresariais disseminam o seu modo de ser, sua concepção de mundo, de ser humano e de educação particulares como se fossem gerais da sociedade, convencendo e impondo às classes subalternas seus projetos de classe, tornando-os “senso comum”. Dentre as diversas formas de dominação burguesas, destacam-se as ações oriundas das organizações que reúnem os interesses empresariais. O estudo aprofundado da sua organicidade expõe a sociedade civil como terreno da luta de classes, e, portanto, longe de ser harmonioso, expõe também o tensionamento entre os projetos societários que só podem ser compreendidos em relação com a sociedade política. Nas palavras de Virgínia Fontes, “sem um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas” (2010, p.136).

Nesse sentido, o aparato analítico do constructo teórico gramsciano de Estado integral ou Estado Ampliado, aqui tomados como sinônimos, de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), de intelectual orgânico e de hegemonia são fulcrais para a consistência da análise pretendida.

Estado, na construção gramsciana, é uma relação social, é a expressão das relações sociais de produção e da materialização dos projetos pelo bloco no poder, portanto compreendido como condensação de uma relação social que rejeita a matriz liberal de Estado sujeito que paira sob a sociedade, dotado de vontade própria ou do Estado objeto dos grupos dominantes (MENDONÇA, 1998).

A complexa categoria analítica de Estado ampliado, inclui as tensões e as disputas que as classes fundamentais e as frações de classes travam também no

interior dos aparelhos do Estado restrito (sociedade política) ao mesmo tempo em que nos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) (sociedade civil) isto é, sociedade civil e sociedade política como “unidade-distinção”. Por Aparelho Privado de Hegemonia entende-se o “[...] conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (GRAMSCI, 2001, p. 20) para citar alguns deles, organizações sociais, fundações, institutos, escolas, sindicatos, igrejas, jornais e revistas. Os organismos privados são capazes de expressar as lutas sociais em torno da hegemonização do ideário das classes dominantes pelas ações do Estado em seu papel educador, recorrendo às diferentes formas de convencimento e de coerção, dirigidos e organizados pelos intelectuais orgânicos no exercício de diferentes funções quer sejam de “domínio direto ou de comando” (GRAMSCI, 2001). Do conjunto de APHs, esse estudo concentra a análise dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHEs), isto é, das organizações sociais, das fundações e das instituições, derivadas sobretudo do Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarias Lemann e sócios (FARIAS, 2021), representativas dos interesses dos diversos setores empresariais (industrial, agrário, bancário e financeiro).

O acréscimo do termo empresarial ao de APH, derivado do constructo gramsciano, é feito pela historiadora Virgínia Fontes (2010; 2020), para designar o fenômeno de expansão de miríades braços sociais empresariais, no início do século XXI, com atuação intra e inter classes sociais. Os estudos da autora indicam que a educação pública é o principal alvo das formas de dominação burguesas de novo tipo, por meio dos seus aparelhos privados coletivos. A finalidade é invisibilizar as lutas populares, em especial aquelas em defesa da educação pública, para subsumi-las ao ideário empresarial, à forma do capital. A captura das lutas sociais pelas classes dominantes por meios das suas campanhas e ações “mercantil-filantrópicas”, nas palavras de Fontes (2018), corrobora para a difusão da ideia de que não há luta de classes, desse modo, as demandas sociais estão incorporadas às pautas das organizações aparentemente sem fins lucrativos e vínculo político-partidário, defensoras das causas dos subalternos.

Diante do exposto, o objetivo deste texto é expor o processo de Empresariamento da educação pública, como um complexo social histórico situado nos últimos trinta anos no território brasileiro, como parte da disputa de projetos

antagônicos que se forjam no Estado Ampliado. Parte-se das pesquisas³, concluídas e em andamento, de cunho qualitativo, documental e bibliográfico, que têm circunscrito a construção do Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarias Lemann e sócios, para mapear e expor a articulação dos APHEs coletivos e de suas Frentes Móveis de Ação Empresariais⁴, assim como da adesão às formas de dominação burguesas de novo tipo que se constituem no interior da sociedade política.

Na primeira seção, o texto delinea os aspectos gerais do campo de pesquisa a respeito da forma organizativa coletiva do empresariado. Em seguida, descreve o *modus operandi* dos Aparelhos privados empresariais para explicitar a organicidade e a capilaridade entre e dos APHEs e as empresas, assim como a articulação entre os intelectuais orgânicos na hegemonização do modelo empresarial de educação. Tudo isso ocorre ao mesmo tempo em que se produz escala para os produtos e os serviços com participação direta dos prepostos empresariais na gestão pública. No lastro da atuação expressiva do Conglomerado de APHEs, as alianças intra frações empresariais burguesas e entre classes são expostas por meio das Frentes Móveis de Ação Empresariais, para dimensionar a trama de influências na definição das políticas educacionais, por fim, o texto conclui com apontamentos e sínteses provisórias e sugere desdobramentos para pesquisas futuras.

As formas organizativas das frações empresariais das classes dominantes

A história do empresariado brasileiro e suas formas associativas coletivas com vistas para imprimir seus interesses de classe têm sido, ao longo de muitos anos, objeto de estudos. O livro “Dimensões do Empresariado Brasileiro: história,

³As pesquisas são parte do estágio pós-doutoral realizado no Instituto de História, da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da pesquisa em andamento intitulada “Estado Ampliado e o Empresariamento da Educação Pública no Brasil”, coordenado pela autora e pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

⁴René Dreifuss, historiador uruguaio, construiu ao longo de sua obra, categorias de análise relevantes para a compreensão da atuação empresarial na sociedade civil. Nesse trabalho, o uso livre dos termos Frentes Móveis de Ação tem inspiração nos estudos de Dreifuss (1987a; 1987b) e das categorias por ele utilizadas “elite orgânica, frentes móveis de ação e córtex político”. O autor caracterizou a atuação das frações das classes burguesas empresariais e suas táticas de produção de hegemonia. Frentes Móveis de Ação, nesse texto, expressam organicidade empresarial, e, de seus intelectuais orgânicos, na formação do consenso em torno de pautas centrais e conjunturais que resultem na aprovação de políticas governamentais, dentre elas as educacionais.

organizações e ação política”, organizado por Campos e Brandão, publicado em 2019, é uma importante referência para aprofundar o assunto. Dele é possível extrair o mapa das pesquisas mais recentes em diversos setores e ramos da atuação empresarial, assim como as bases do pensamento científico, a partir da literatura dos clássicos e das obras de referência, tais como do cientista político uruguaio René Armand Dreifuss, aos contemporâneos Álvaro Bianchi (2004) e Sônia Mendonça (1997) no setor agrário e, da historiadora, Virgínia Fontes, acerca das frações de classe e sua atuação em escala internacional. O conteúdo, em síntese, reafirma que a formação das classes dominantes do Brasil não é homogênea, ela é complexa, de diferentes tipos, forjada no movimento da história com diferentes formas associativas.

O empresariado de diversos setores da economia sempre esteve na disputa pela definição das políticas sociais: saúde, habitação, agricultura, na gestão pública e na cultura, isto confirma que eles estavam presentes no Estado restrito antes da ditadura militar, portanto, não se trata de uma novidade. O que faz com que no início do século XXI a atuação empresarial na educação tenha espaço central, tenha ocupado o foco das nossas pesquisas? Virgínia Fontes em sua obra de referência, “Brasil e o Capital imperialismo: teoria e história”, publicado em 2010, assim como em outros escritos, discorre a respeito do avanço do capital e dos capitalistas na disputa pela hegemonia frente à tomada de decisão, dentre muitos outros aspectos da vida social, nas políticas sociais. A historiadora distingue o modo pelo qual o capital opera e age para se manter lucrando, com um novo tipo de extração de mais valor, mantidas as formas de expropriação primárias e secundárias. Nesse processo, a sociabilidade se reorganiza para manter a exploração da classe trabalhadora⁵ e subtrair dela toda a riqueza produzida.

Como isso é possível? A produção e a reprodução da forma de ser capitalista não se expandem sem mecanismos de violência e de controle dos trabalhadores, mas o convencimento é o cimento necessário para a legitimação do funcionamento e da

⁵ Classe trabalhadora, também chamada de proletariado, analisada como categoria analítica por Marx em *O Capital*, expressa a totalidade da realidade concreta e suas múltiplas determinações. A classe trabalhadora, que tem sua vigência como categoria analítica, só pode ser entendida, de acordo com Mattos (2019) “como processo histórico e relação social” (p.146). Permanece o conceito e o desafio analítico para compreender o conceito, no capitalismo contemporâneo. Ricardo Antunes (2018) também aponta para a relevância dos contornos sociológicos e históricos das classes trabalhadoras que não se restringem às formas contratuais, estas assumem formas e identidades particulares, sob as condições cada vez mais desumanas e de destituição total dos direitos civis historicamente conquistados.

perpetuação do capital. Não se pode prescindir do entendimento de como se opera o processo de convencimento das classes subalternas para adesão ao projeto capitalista que está em curso, mas ganha novos contornos jurídicos, econômicos, culturais, educativos, institucionais e organizativos. O processo de hegemonização das pautas educacionais empresariais tem mão dupla: a expansão do mercado educacional público e privado e a hegemonização da ideologia empresarial.

Não é sem intencionalidade que a educação pública é a escolhida por capitalistas de diversos setores (bancário, industrial, financeiro, agronegócio) como principal frente de atuação dos seus braços sociais. Estas organizações são portadoras de projetos distintos, mas conseguem se reunir em torno da ideia de que a empresa é a principal organização social e o modelo deve ser reproduzido em todo o sistema escolar e da gestão pública educacional.

O estudo da atuação empresarial na educação passa fundamentalmente pela análise das formas pelas quais o trabalho está subordinado e dependente do capital internacional e financeiro, amalgamado pelo convencimento dos subalternos de que a sociabilidade capitalista é inevitável. As formas pelas quais as classes dominantes produzem o consenso é marcada pela expansão, na década de 1990, e início do século XXI, pela criação de miríades associações empresariais (FONTES, 2010). As pesquisas-referência, deste período, lastrearam a atuação empresarial na educação, com a incidência nas parcerias público-privadas, na privatização dos serviços e na precarização do trabalho docente, na educação básica e no ensino superior, assim como analisaram os marcos regulatórios internacionais e nacionais e a participação empresarial.

Quem são os empresários e qual a sua função? Os empresários são intelectuais orgânicos que cumprem funções distintas e agem para a adesão da classe trabalhadora às formas de exploração do capital. Dos organismos da sociedade civil aos postos de comando nos aparelhos do Estado o empresariado dirige e comanda a generalização dos seus interesses. A partir de Gramsci, Fontes ressalta o papel dos intelectuais orgânicos vinculados à classe dominante como organizadores da dominação, da “[...] organização (produção coletiva) de visões de mundo, da consciência social, de ‘formas de ser’ adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia)” (FONTES, 2006, p. 21).

A participação empresarial nas organizações ou braços tentaculares sociais para a definição das políticas sociais e, portanto, nas políticas educacionais constituiu-se de diferentes formas na história educacional brasileira. Nos anos 1990, por exemplo, as conferências internacionais, os eventos e os documentos, produzidos pelos “tanques de pensamento”, dentre eles a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tiveram (e continuam tendo) papel importante na definição e nas orientações gerais aos países, no delineamento das políticas para a educação básica e ensino superior.

Várias pesquisas no campo da história, das ciências sociais e da educação têm se dedicado à análise da participação de setores da burguesia empresarial brasileira nas organizações internacionais e nos aparelhos privados coletivos, dentre elas estão o Movimento Brasil Competitivo (MBC), o Instituto Liberal, o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Instituto Von Mises. Cada uma delas tem a sua particularidade, podendo ter ou não vínculo partidário.

No campo da Educação, o Movimento Todos pela Educação e suas Frentes Móveis de Ação corroboram para disseminar, por meio do conjunto das organizações, o conteúdo de que a sociedade civil é terreno neutro, incorruptível e fértil para a filantropia ou como se denomina no Brasil, para o “investimento social privado”⁶. O entendimento do empresariado é de que o recurso privado está livre das amarras burocráticas dos aparelhos administrativos do Estado, e, portanto, em condições de disseminar o projeto estratégico de educação. No Estado, de outro lado, encontram-se a burocracia, a gestão corrupta e a ineficiência e ineficácia administrativas. A solução liberal apontada pela nova administração pública para dirimir os problemas educacionais do Brasil é a Reforma do Estado.

Importante destacar que a disseminação da pauta empresarial e a viabilização dos projetos se efetivaram sob a égide dos marcos legais específicos para as organizações sociais. Entretanto, o escudo dos marcos regulatórios institucionais e educacionais e a presença expressiva dos representantes empresariais na sociedade

⁶ O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), com o apoio Fundação Lemann, Instituto Humanize, Comunitas e Vetor Brasil, publicou o documento: “O que o investimento social privado pode fazer por Gestão Pública”. O documento é parte de uma coletânea que reúne vários temas e é interessante para compreender como os APHEs se organizam entre eles para convencer empresas e seus braços sociais a investirem na denominada agenda pública articulada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), na Agenda 2030.

política, o que poderia garantir a hegemonia das pautas, não eliminaram os inúmeros instrumentos e mecanismos de coerção e de cerceamento da grande massa de trabalhadores e de trabalhadoras da educação. As constantes manifestações de ojeriza à organização sindical, assim como a criminalização dos movimentos sociais e os constantes assassinatos de trabalhadores sem-terra e indígenas, explicitam o tensionamento entre capital e trabalho, no interior do Estado capitalista. No próximo subitem será possível compreender as formas de organização e a articulação empresariais, nesse contexto.

A articulação dos APHEs na educação pública

Da leitura dos relatórios, documentos, atas e do material disponível nos sites da Fundação Lemann (2001) e do Instituto Lemann (2011), da Fundação Estudar (1991), e do Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART) (1999), do estudo do funcionamento dos projetos, dos programas, das ações, da movimentação entre e com os APHEs parceiros, desde o início das suas atividades, em 1991, é possível extrair a maneira pela qual funciona a Fundação Lemann e concluir que do ponto de vista organizativo, do poder econômico e de difusão do consenso estamos diante de um Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e Sócios (FARIAS, 2021).

A Fundação Lemann é uma organização familiar suíça originária do conjunto das *holdings* do capital financeiro de Jorge Paulo Lemann, um dos capitalistas mais ricos do Brasil⁷. Lemann e os sócios Marcel Herrmann Telles e Carlos Alberto da Veiga Sicupira⁸ também são responsáveis pela produção da desigualdade social e econômica nas relações sociais de produção, e sob elas, instituíram braços sociais empresariais, miríades “casamatas do capitalismo” com ação central na educação

⁷ De acordo com os dados da Forbes, 2021, Jorge Paulo Lemann, ex-Proprietário do Banco Garantia, dono das holdings: 3G Capital, Innova Capital, Gera Venture Capital, Brahma, Americanas AS, Ab Inbev é o segundo no ranking geral dos bilionários do Brasil, com patrimônio estimado em R\$ 96,5 bilhões (CASTRO, 2021). O relatório da Oxfam Internacional publicado em 2022, intitulado, A Desigualdade Mata, aponta para o crescimento do número de bilionários e o aumento da riqueza dos dez homens mais ricos do mundo na pandemia, no site da organização, os dados preliminares indicam que “160 milhões de pessoas foram empurradas para a pobreza. Nesse meio tempo, estima-se que 17 milhões de pessoas morreram de Covid-19 no mundo” (OXFAM, 2022).

⁸ Sicupira também é o principal apoiador da Fundação Brava e membro Fundador do Instituto Empreender Endeavor Brasil, instituição que atua no setor do empreendedorismo de alto impacto. Herrmann Telles é o criador e mantenedor do ISMART.

pública de crianças e jovens, entre outros campos da cultura, da assistência e do esporte. Em sua página virtual, a Fundação Lemann, difunde o bordão de que a educação pública de qualidade é um direito de todos. Nossa missão é contribuir para o aprimoramento das redes de ensino públicas para que todos os estudantes possam atingir seu máximo potencial” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022)⁹.

O funcionamento institucional do Conglomerado Lemann e sócios, no Brasil, explica em parte a expansão dos APHEs, no final do século XX e início do Século XXI, como reprodutores dos valores capitalistas em sua forma organizativa e expansionista, na medida em que as organizações Lemann assumem papéis complementares entre si e coletivamente atuam em programas de formação na educação básica de crianças, adolescentes e jovens e na pós-graduação.

Estes APHEs, abrigam os intelectuais orgânicos especializados que materializam o projeto estratégico nacional representativo da fração da classe empresarial sob os princípios neoliberais de orientação internacional. Eles são disseminadores da ideia de que a educação pública é negócio rentável para se investir, apesar dos riscos do mercado; que o poder público é o principal cliente que proporciona escala e repetição dos produtos e serviços¹⁰ e que as políticas educacionais se efetivam sob o modelo de gestão empresarial. Os sujeitos coletivos servem de laboratório para os prepostos/funcionários eficientes e eficazes formados academicamente pelas universidades públicas e privadas e treinados em seus programas de lideranças e talentos. Motta e Andrade, destacam a mercantilização da educação

como uma das faces características do empresariamento da educação com traços de “novo tipo”, à medida que o protagonismo do empresariado na educação, ao vincular cada vez mais diretamente capacitação e trabalho, exacerba essa tendência histórica da sociedade de classes, qual seja, a subsunção da educação à forma e lógica da mercadoria (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 75).

⁹ Ver Fundação Lemann Disponível em: Fundação Lemann (fundacaolemann.org.br). Acesso em 18 de junho de 2022.

¹⁰ Em uma das cartas da Gera Ventura Capital, Tecnologias e Educação, é possível encontrar a seguinte afirmação “Visto que a maior parte da educação está sob a responsabilidade pública, o governo exerce papel fundamental de fomento e incentivo à adoção de tecnologia. Para que haja uma massificação do impacto e criação de um mercado consumidor atraente, a rede pública deve se tornar o principal cliente dessas novas tecnologias (GERA VENTURE CAPITAL, s/d, p. 01).

A movimentação mercantilista não se dá somente entre empresas e poder público, mas por um mecanismo complexo de articulações entre APHEs, empresas e diversos aparelhos do Estado, no processo de privatização, com a participação direta dos prepostos, terceirizando o papel do poder público na oferta e no atendimento das demandas educacionais e dando centralidade ao de financiador do projeto empresarial.

Em linhas gerais, das organizações-matriz podem surgir, com o financiamento dos conglomerados, as organizações-filiais ou *startups sociais*. As organizações filiais cumprem o papel importante na execução e na experimentação dos produtos, serviços ou “soluções educacionais” que permitam colocar à prova o potencial para criar padrão e escala nas redes públicas e privadas de ensino. Elas são um tentáculo ou uma extensão tecnológica e especializada das organizações-matriz requisitadas para implementar projetos, programas, plataformas e experimentos, além de assumirem os riscos do fracasso e do ônus jurídico ou bônus político, que levarão à alavancagem do produto para outro patamar de investimento e ou condição de produção de hegemonismo. O Vetor Brasil ¹¹ é uma dessas *startups* sociais que interessa a análise, assim como o recém-criado, em 2021, Instituto Gesto e o Instituto Reúna, todos investimentos da Fundação Lemann.

No Quadro 1, estas organizações estão concentradas nos Programas do setor da gestão pública com o nicho de mercado voltado ao treinamento¹², à atração e à seleção de pessoas, com o Programa Aliança/Vamos, e à formação continuada de gestores, dos professores e dos técnicos das secretarias de educação, nesse último, em diferentes versões do Programa Formar/Instituto Gesto.

Vetor Brasil, apoiada e codirigida pela Fundação Lemann, participou das principais ações de seleção de lideranças em vários estados e municípios, saindo da condição experimental, para ocupar o lugar de referência participando de algumas Frentes importantes na gestão pública, tal como aparece na lista de apoiadores do Movimento Pessoas à Frente, no Quadro 2.

¹¹ Joice Toyota, ex-bolsista da Fundação Estudar e Lemann Fellow, diretora executiva do Vetor Brasil, afirma que o impacto social da sua organização é feito em escala: “Não há barreira entre setor público e setor social, é só uma separação por escala. E, se você quer trabalhar em escala, o caminho é o governo” (FUNDAÇÃO ESTUDAR, 2017).

¹² O trabalho de Cariello (2021) apresenta interessante análise da formação dos Lemann Fellow a partir dos estudos acerca da atuação dos intelectuais orgânicos formados pela Fundação Lemann.

A formação de gestores no mercado da gestão educacional e da gestão escolar públicas foi desde o início o foco da Fundação Lemann com as primeiras experiências realizadas a partir do Programa Gestão para o Sucesso Escolar

realizado por meio do Instituto de Gestão Educacional (IGE) de propriedade de Ilona Becskehazy e da parceria com o Protagonismo Jovem de Educação (Instituto Protagonistas) de propriedade de Rose Neubauer, organização apoiada pela Lemann, definidor do conteúdo e da metodologia (FARIAS, 2021, p. 754).

Vinte e um anos depois, a Fundação Lemann reuniu a experiência acumulada da oferta dos Programas citados, em várias cidades do país e, em 2021, criou o Instituto Gesto, uma “associada da Fundação” responsável pela execução do atual Programa Formar. Não há nenhum elemento novo nesse processo considerando que a Fundação terceirizava a execução das ações formativas para empresas de assessoria e APHEs, os tais “parceiros especializados”. O Elos Planejamento e Orientação Educacional, o Mathema e o Sincroniza Educação também assessoraram o Programa Formar, mas são empresas que cresceram e ampliaram a prestação de serviço e a assessoria desde o final dos anos 1990. Elos Educacional, por exemplo, faz consultoria para escolas, empresas, secretarias de educação e organizações do denominado por eles de terceiro setor¹³. O curso Gestão da Aprendizagem e o Programa Gestão de sala de aula são os dois principais produtos para a empresa e suas sócio-fundadoras, Claudia Zuppini Dalcorso¹⁴ e Silvana Tamassia¹⁵.

O Mathema, sob a direção de Katia Smole¹⁶, é resultado da parceria com vinte escolas da rede Marista centro sul desde 1996. A empresa cresceu, participou da

¹³ Para mais informações ver [//https://eloseducacional.com/](https://eloseducacional.com/).

¹⁴ Claudia Dalcorso é Conselheira Consultiva da Associação Nova Escola, consultora e integrante do Programa Talentos da Educação da Fundação Lemann. Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Em 2007, conquistou o Prêmio Educador Nota 10, concedido pela Fundação Victor Civita.

¹⁵ Silvana Tamassia coordenou e produziu materiais para diversos projetos na área educacional em parceria com a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Natura e Instituto Crescer. Mestre em Educação PUC/SP. Em 2007 conquistou o Prêmio Educador Nota 10.

¹⁶ Katia Stocco Smole é assessora da Fundação Lemann, Diretora Executiva do Instituto Reúna, Diretora do Mathema, ex-Secretária de Educação Básica do MEC, em 2018, na Gestão do Ministro Rossieli Soares, do governo Michel Temer, ex-membro do Conselho Nacional de Educação, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, associada do Todos pela Educação, membro do Movimento pela Base, membro do Conselho Administrativo da Associação Nova Escola e Coordenadora do subgrupo de estudo de Ensino Médio no Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FONCEDE). Participou dos Programas Ensino Médio Inovador, Solução Educacional para o Ensino Médio e Fórmula da Vitória Matemática todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais, até abril de 2018. Doutora e mestre em educação com área de concentração em Ensino de Ciências e Matemática e Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Técnica em pesquisa e educação do Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática (CAEM) no Instituto de Matemática e Estatística IME/USP (de 1989 a 1999).

elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assessorou a implementação do Novo Ensino Médio das escolas de Tempo Integral da rede pública estadual do Amazonas¹⁷ e ampliou seu cardápio de produtos e serviços.

Com a aprovação da BNCC, as demandas da Fundação Lemann aumentaram e a empresária Katia Smole foi convidada pela Lemann para administrar o recém-criado Instituto Reúna. É uma das organizações com maior incidência nos projetos e nos programas da Fundação e das suas Frentes Móveis na implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. O cardápio de produtos oferecido pelo Instituto é vasto:

zelamos pela qualidade da implementação da BNCC, criando referências nacionais para a construção de um sistema educacional coerente em quatro frentes - currículo, material didático, avaliação e formação. Ao lado de uma ampla rede de parceiros, fortalecemos o cenário educacional e buscamos avanços na aprendizagem de todos os estudantes brasileiros (INSTITUTO REÚNA).

A ampla rede de parceiros a que se refere o Instituto Reúna encontra-se no Quadro 1. Observam-se vários APHEs e empresas que se revezam e se repetem no financiamento, na execução e no apoio técnico das ações do Conglomerado.

Quadro 1

Principais linhas de ação, programas e projetos empresariais do Conglomerado de APHEs Lemann e sócios

Programa/Projeto	Direção	Ações	Patrocinadores/Apoiadores
Programa Gestão para o Sucesso Escolar (2002) Programa Formar Programa Formar/Instituto Gesto (2021)	Direção: Fundação Lemann. Execução: Instituto de Gestão Escolar (IGE) e Protagonismo Jovem de Educação (Instituto Protagonistés) e Instituto Gesto:	Formação de Gestores, Técnicos e Professores. Curso Gestão para a Aprendizagem.	Jeduca (Associação de Jornalistas de Educação), Associação Nova Escola, Capes, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Centro de Excelência e Inovação em Política (CEIPE), Comunidade Educativa (CEDAC), Conhecimento Social, Fundação Abrinq, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Itaú Social, Mais Diferenças, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), UNESCO, UNICEF, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (CONSED).

¹⁷ Para saber mais, consultar a página eletrônica do Mathema: Disponível em: <https://mathema.com.br/categoria-produto/formacao-online/>. Acesso em 18 de junho de 2022.

Secretaria do Movimento pela Base (MPB) ¹⁸	TPE Fundação Lemann e Associação Nova Escola	Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.	Mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Natura e Unibanco. Apoio Institucional: BAVE, CENPEC, CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Natura e Unibanco, Instituto Aryrton Senna, Todos pela Educação, Uncme, Fundação Roberto Marinho.
Instituto Reúna (2019) ¹⁹	Fundação Lemann	Atua na implementação da BNCC a partir do currículo, formação docente, material didático e avaliação.	Parceiros: Imaginable Futures, Itaú Social, Instituto Iungo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Roberto Marinho.
Programa Aliança Líderes de Impacto no Setor Público e no Terceiro Setor (2017)/ Vamos Transformar Lideranças no Setor Público e Terceiro Setor (2020)	Fundação Lemann, Instituto Humanize, Fundação BRAVA e Republica.org.	Atração, seleção e acompanhamento de pessoas para a gestão pública e terceiro setor. Seleção de pessoas para cargos comissionados na administração pública.	Apoio do Vetor Brasil, Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), Centro de Liderança Pública (CLP), CONSAD, CONSED, UNDIME e o GIFE, das empresas Elo Group, Instituto Publix e Instituto Gesto.
Conectividade BNDES Educação Conectada	BNDES Fundação Lemann, Itaú Social e Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) ²⁰		Mantenedores: Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Península, Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Instituto General Motors, Cisco, Brasil Digital Inclusivo. BCG The Boston Consulting Group, CONSED, Digital Promise, FINEP, Porvir e UNESCO.

Fonte: Elaborado pela autora com base em fontes²¹ diversas em meio eletrônico.

¹⁸ Conselho Consultivo do Movimento pela Base: Beatriz Ferraz fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores; Claudia Costin diretora do CEIPE/FGV; Denis Mizne, diretor executivo da Fundação Lemann; Diogo Jamra, gerente de articulação do Itaú Educação e Trabalho; Eduardo Deschamps, professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; Katia Smole, diretora do Instituto Reúna; Katia Schweickardt, professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Lina Katia Mesquita, diretora-executiva da Fundação CAEd; Mariza Abreu e Pilar Lacerda consultoras em educação.

¹⁹ Katia Stocco Smole é Diretora Executiva do Instituto Reúna. O Conselho Administrativo é composto por Camila Pereira e Nathalie Zogbi e o Conselho Consultivo por Camila Pereira Cardoso, Marisa de Santana da Costa, Priscila Fonseca da Cruz e Wilson Martins Poit (INSTITUTO REÚNA, 2020).

²⁰ Centro de Inovação para a Educação Brasileira é uma associação sem fins lucrativos, criado em 2016, que atua na formulação de políticas públicas com centralidade no uso de tecnologias educacionais. O Conselho de administração é composto pelo presidente Pedro Cruz Villares do Instituto Natura e demais integrantes: Américo Teixeira Mattar Junior, Fundação Telefônica; Heloisa Morel, Instituto Península; Camila C. Pereira, Fundação Lemann; Davi Saad, Instituto Natura; Ana Maria Diniz, Instituto Península; Alexandre Barbosa, CETIC.br - NIC.br; Anna Penido Monteiro, Instituto Inspirare; Luiz Miguel Martins Garcia, UNDIME; Eduardo Deschamps, Ex-secretário de Educação; Ivan Siqueira, Conselho Nacional de Educação; Thiago Camargo, Movimento Brasil Digital; Maria Cecília Amendola da Motta, CONSED e Angela Dannemann, Fundação Itaú Social.

²¹ As fontes utilizadas para a sistematização dos dados reunidos nos Quadros 1 e 2 são oriundas dos relatórios, dos documentos e das páginas eletrônicas das organizações, das empresas e de aparelhos do Estado. As informações dos diretores e das equipes foram extraídas de diversas fontes, dentre elas, o currículo lattes, o LinkedIn e o quadro de sócios das empresas. Todas as informações foram comparadas antes de compor a síntese final. Registra-se a dificuldade na coleta de dados em parte pela ausência de transparência das organizações no fornecimento de dados.

Ao final, o Quadro 1, registra a expansão dos interesses do capital no setor público, em destaque na educação pública. A educação básica pública é responsável pelo maior número de matrículas e unidades escolares, o que permite a reprodução e a escala para produtos e serviços que podem ser fornecidos pelos conglomerados educacionais. O fornecimento de sistemas de ensino ao poder público, prática estudada com profundidade por várias pesquisadoras demonstrando a relação entre o público e o privado, toma outras proporções. A expansão do processo de vendas precedido por “experimental gratuito” ultrapassa o fornecimento de um produto (em geral o apostilamento nas redes municipais) para um pacote completo de produtos e serviços, ou como os empresários preferem definir: “soluções educacionais” “inovadoras e integradas”.

O pacote de serviços encontra-se no sítio eletrônico do Sincroniza Educação anunciado com o slogan: “Nossas soluções vão da formação à operação, de acordo com a sua necessidade” (SINCRONIZA EDUCAÇÃO, 2021a). Além dos produtos oferecidos, a empresa

é responsável por inserir o produto no mercado. Implementamos produtos educacionais de parceiros em escolas ou redes de ensino, realizando a formação da equipe escolar responsável e fazendo uso de estratégias de engajamento e comunicação para impulsionar o seu uso. Podemos realizar a prospecção de redes mais adequadas para testagem ou utilização do produto, bem como criar painéis de acompanhamento de usabilidade e indicadores de gestão. Conte conosco para implementar seu produto nos mais diversos contextos escolares (SINCRONIZA EDUCAÇÃO, 2021b).

A oferta dos produtos é acompanhada do controle do seu uso. Nesse sentido, a empresa anuncia a implementação dos Planos de Aulas da Revista Nova Escola por meio do “Programa de Desenvolvimento Colaborativo”, projeto para as escolas públicas que tem por objetivo fazer com que os professores utilizem e avaliem os Planos de Aula oferecidos pela Revista. A empresa também participou do plano de formação do Educação Conectada, 2019-2020, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O projeto conta com a parceria do Itaú Social e da Fundação Lemann, além de suporte técnico do Centro para Inovação da Educação Brasileira (CIEB), por fim, do Programa Conectividade da Fundação Lemann e do CIEB.

De forma articulada o pacote de produtos educacionais inclui desde a elaboração do Referencial Curricular²² ao sistema de avaliação dos estudantes para elevação das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também as orientações legais para implementar as contrarreformas aprovadas e normatizadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (BNCC, Novo Ensino Médio²³, Novo Exame Nacional do Ensino Médio e Novas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos) além das plataformas de controle de resultados, dos modelos de seleção e atração de gestores, dos aplicativos e da formação docente. Essa organicidade entre empresas, APHEs e políticas educacionais estão reunidas nas Frentes Móveis de Ação Empresariais que serão destacadas e analisadas em seguida.

As Frentes Móveis de Ação Empresariais

As organizações mantenedoras, investidoras ou apoiadoras, dentre elas a Fundação Lemann, são aquelas que captam, injetam recursos e dirigem a pauta empresarial principal (linhas, programas e projetos), assim como organizam e mobilizam as Frentes Móveis de ação que estão mapeadas, em linhas gerais, no Quadro 2.

As Frentes Móveis de Ação Empresariais são ações coletivas táticas de articulação e de aliança política organizadas e dirigidas pelos APHEs intra e entre-classes e frações de classes, para unificar as pautas conjunturais de grande relevância e, por fim, para viabilizar o projeto estratégico empresarial na educação.

Entende-se por Frentes Móveis de Ação o processo político-ideológico de viabilização tática de unificação e de organização coletiva para disseminação dos valores, das concepções e dos projetos particulares das frações empresariais de

²² O Instituto Reúna foi responsável pela assessoria na elaboração do Referencial Curricular do estado do Paraná, o primeiro estado a implementar a BNCC (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, s/d).

²³ A Agência de Notícias da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR) anunciou que fechou uma parceria “para ofertar os cursos técnicos integrados de Administração, Agronegócio e Desenvolvimento de Sistemas. Com o objetivo de expandir as vagas do ensino técnico profissional e considerando que o conteúdo desses cursos é muito específico, as aulas serão ministradas por professores da Unicesumar, especializados nas áreas. Esse formato de ensino foi permitido pela legislação referente ao Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17)” (PARANÁ, 2021). O contrato firmado com a empresa foi motivo de várias manifestações contrárias de estudantes e docentes, além de questionamento feito pelo Ministério Público do Paraná.

diversos setores, para as classes subalternas, isto é, tornar o conteúdo ideológico e moral empresarial senso comum, no sentido gramsciano.

As Frentes Móveis de Ação Empresariais foram agrupadas, neste estudo, em seis grandes pautas de hegemonia. Sugere-se que o Movimento Todos pela Educação, na função de intelectual orgânico coletivo, cumpre a função de concentrar as pautas educacionais dirigidas pela Fundação Lemann. As principais Frentes são: o Observatório do Plano Nacional de Educação; o Movimento Nacional pela Base; o Movimento Colabora Educação; Educação Já: agenda para o Brasil e Educação Já: para os municípios; o Movimento Pessoas à Frente e o Movimento Profissão Docente. As Frentes são criadas conforme o contexto e a necessidade de ampliação e adesão às pautas educacionais. O “Novo” Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), por exemplo, foi uma das pautas incorporadas pelo TPE ao Educação Já. O Projeto de Lei foi amplamente divulgado pelo TPE que organizou a campanha para a aprovação do Projeto e contou com a proposição e a relatoria da Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO) e do Deputado Felipe Rigoni (PSB-ES).

Quadro 2
Frentes Móveis de Ação Empresariais

Frente	Direção	Ações/Normativas e Documentos	Patrocinadores/Apoiadores
Observatório do Plano Nacional de Educação (2013) ²⁴	Diretora Executiva Priscila Cruz ²⁵ Movimento Todos pela Educação	O Plano Nacional de Educação, Acompanhe o PNE, Educação em números e O Observatório Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, de junho de 2014.	Associação de Jornalistas de Educação, Jeduca, Associação Nova Escola, CAPES, CENPEC, CEIPE, CEDAC, Conhecimento Social, CONSED, Fundação Abrinq, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho / Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes Instituto Unibanco, Ipea, Itaú Social, Mais Diferenças, SBPC, UNESCO, Undime, UNICEF e Universia.
	Todos pela Educação Secretaria Fundação Lemann	BNCC e Novo Ensino Médio Observatório da implementação da BNCC e Novo Ensino Médio.	Mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho. Apoio Institucional: Associação Brasileira de Avaliação

²⁴ Ver o PNE. Disponível em: OPNE – O Observatório (observatoriodopne.org.br). Acesso em 18 de junho de 2022.

²⁵ Ver Todos pela Educação. Disponível em: Governança - Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br). Acesso em 18 de junho de 2022.

Movimento pela Base (2013) ²⁶		BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018	Educacional (ABAVE), CENPEC, CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos Pela Educação, UNCME, UNDIME, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE).
Movimento Colabora Educação (2016) ²⁷	Todos pela Educação	Regime de Colaboração Regulamentação do Sistema Nacional de Educação Produção e disseminação de conhecimento e advocacy junto à comunidade do campo educacional. Guia: Colabora Educação guia de regime de colaboração estados-municípios Documento: “Sistema Nacional de Educação e o regime de colaboração entre os entes federados” Apoio à institucionalização da Rede de Colaboração Intermunicipal ²⁸ e Publicação da Revista Colaboração.	Itaú Cultural, Fundação Roberto Marinho, Movimento Todos pela Educação, Fundação SM, Fundação Vivo Telefônica, Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Instituto Votorontim, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Porticus. Mantenedores: Fundação Lemann, Movimento Todos pela Educação, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto Positivo, Instituto Ayrton Senna, Instituto Conceição Moura e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).
Educação Já (2018) ²⁹	Movimento Todos pela Educação Priscila Cruz Presidente-Executiva, João Marcelo Borges Diretor de Estratégia Política, Olavo Nogueira Filho Diretor de Políticas Educacionais, Comunicação e Mobilização, Gabriel Barreto Corrêa, Líder de Políticas Educacionais.	Educação Já uma Agenda para o Brasil Educação Já municípios Painel Educação Já Municípios Novo Fundeb	Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente.

²⁶ Ver Movimento Pela Base. Disponível em: Quem Somos | Movimento Pela Base. Acesso em 18 de junho de 2022.

²⁷ Ver Movimento Colabora Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/publicacoes/>. Acesso em 18 de junho de 2022.

²⁸ A Rede de Colaboração Intermunicipal reúne quatro consórcios intermunicipais (Consórcio Intermunicipal do Alto Vale do Paranapanema (AMVAPA), Consórcio Intermunicipal do Vale do Paranapanema (CIVAP), Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal do Vale do Ribeira e do Litoral Sul (CODIVAR) e Consórcio Intermunicipal de Gestão Pública Integrada nos Municípios do Baixo Rio Paraíba (COGIVA).

²⁹ Ver: Educação Já: Uma Agenda para o Brasil - Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br)

Movimento Pessoas à Frente (2021) ³⁰	Fundação Lemann Programa Aliança/Vamos Transformar Pessoas no Setor Público e Terceiro Setor Fundação Lemann, República.org., Instituto Humanize.	Grupos de Trabalho: Gestão de Desempenho, Modelos de Carreiras, Matriz de Vínculos e Segurança Jurídica e Política de Lideranças. Programa Aliança Vamos Transformar pessoas para o Setor	Direção Executiva: Amanda Moreira e Clarissa Malinverni Fundação Lemann; Diogo Lima – República.org; Rafaella Lopes; Instituto Humanize. Governança: Ana Paula Pellegrino, Adriano Amorim, Carlos Ari Sundfeld, Cibele Franzese, Diogo Godinho Ramos Costa, Fabricio Marques Santos, Francisco Gaetani, Gláucia Macedo, Haroldo Rocha, Humberto Martins Falcão, Joice Toyota, Leonardo José Mattos Sultani, Renata Vilhena, Pedro Pontual, Professor Israel Baptista, Tatiana Ribeiro, Tiago Mitraud, Vera Monteiro e Weber Sutti.
Movimento Profissão Docente (2017)	Haroldo Corrêa Rocha ³¹ , coordenador geral.	Produção do Documento Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada.	Mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Península e Instituto Unibanco. Organizações apoiadoras do Documento: CONSED, UNDIME, MEC e Fundação Carlos Chagas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em fontes diversas em meio eletrônico

O Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, como sujeito coletivo, amplamente estudado por Lamosa (2000) e Martins; Krawczyk (2018) representa o alinhamento das frações empresariais na formação de consenso em torno das pautas que devem ser direcionadas e organizadas pelos prepostos empresariais que integram postos (no legislativo, no executivo e no judiciário) assim como nas organizações empresariais e nos organismos internacionais. O TPE, como partido do empresariado, partido no sentido gramsciano, agrega à análise a condição aglutinadora das forças empresariais originárias do Movimento Brasil Competitivo, em sua pauta mais ampla e na educação (SILVA; LAMOSA, 2021). Na lista dos fundadores e fundadoras do TPE constam parlamentares, ex-ministros da educação, professores universitários, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE)³², jornalistas, empresários, um espectro amplo de intelectuais orgânicos de partidos³³ e

³⁰ Ver: Home - Movimento Pessoas à Frente (movimentopessoasafrente.org.br).

³¹ Haroldo Rocha é professor da Universidade Federal do Espírito Santo.

³² Entre outros são associados do TPE: Maria Helena Guimarães de Castro (presidente do CNE e da ABAVE), Mozart Neves Ramos (CNE), Francisco Aparecido Cordão (conselheiro e ex-presidente), Reynaldo Fernandes, Fernando Haddad (ex-Ministro da Educação/ex-Prefeito de SP/PT), José Henrique Paim Fernandes (FNDE), Jorge Paulo Lemann, Denis Mizne (Fundação Lemann), Joice Toyota (Vetor Brasil), Cleuza Repulho (Undime e Fundação Lemann), Kátia Smole (Mathema, Instituto Reúna), Jorge Gerdau Johannpeter, Maria Alice Setúbal, Luiza Helena Trajano. Informações extraídas do sítio do TPE. Disponível em: Governança - Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br). Acesso em 18 de junho de 2022.

³³ A administração do TPE é feita pela Presidente Executiva Priscila Cruz. Conselho Deliberativo: Binho Marques, Edu Lyra, Claudia Maria Costin, Eduardo Mazzilli de Vassimon, Nina Beatriz Stocco Ranieri, Paulo Sergio Kakinoff, Ricardo, Ubiraci Sennes, Priscila Cruz. Conselho Consultivo: Ana Maria S. Diniz D'Avila, Ana Amélia Inoue, Antônio Jacinto Matias, Fernando Luiz Abrucio, Jair Ribeiro da Silva Neto, Maria Lucia Meirelles Reis, Mozart Neves Ramos, Rodolfo Villela Marino.

dirigentes dos APHEs. O TPE é o interlocutor privilegiado dos órgãos governamentais e as pautas recentes das políticas educacionais são demonstrativos da influência que tem junto às Frentes Parlamentares (KRAWCZYK, 2014).

O Observatório do Plano Nacional de Educação, por exemplo, cumpriu o papel de divulgação de dados, com base na “tese das evidências”, da precariedade da educação pública e da urgência do cumprimento das metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE). Por meio do Observatório, os estados e os municípios foram “ranqueados” de acordo com a evolução das metas alcançadas, com base nos dados extraídos dos aparelhos do Estado tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e o Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além dos organismos internacionais.

Com a aprovação da BNCC, em parte pelas disputas promovidas pelo Movimento pela Base, o Educação Já acelera a implementação da Base Nacional nas redes públicas municipal e estadual, a partir do Plano estratégico mais amplo, com as seguintes diretrizes indicadas:

- I. Reestruturação das regras de governança e melhoria da gestão.
- II. Financiamento mais redistributivo e indutor de qualidade.
- III. Efetivação da Base Nacional Comum Curricular nas redes de ensino.
- IV. Profissionalização da carreira e formação docente.
- V. Primeira Infância como agenda intersetorial.
- VI. Alfabetização em regime de colaboração.
- VII. Nova proposta de escola no Ensino Médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 05-07).

A Fundação Lemann teve papel central na direção do MPB e a aprovação da BNCC só ampliou as linhas e os programas que os APHEs já desenvolviam, sobretudo com a criação específica de Institutos e das empresas, comentadas anteriormente. A elas coube a tarefa de implementar ações junto às escolas e às administrações públicas. Tal tarefa foi realizada com o apoio dos APHEs e a adesão das organizações representativas dos gestores municipais, estaduais da educação e da administração pública, além dos conselhos municipais e estaduais de educação. Os dirigentes, ao lado de suas entidades representativas (CONSED, UNDIME, CONSAD) assumiram vários papéis e dentre eles o de disseminar os produtos e os serviços proporcionando a adesão do poder público aos programas e aos projetos oferecidos pelos APHEs, em todo o território nacional.

A administração das políticas públicas e o gasto dos recursos do Fundo Público são a pauta central do Movimento Colabora. Apoiado nos marcos regulatórios do Regime de Colaboração, as ações desta Frente estão concentradas nas formas utilizadas pelos entes federados para administrar os recursos públicos, com apoio e orientação aos entes federados de experiências variadas de arranjos locais e consorciamento intermunicipal.

Pesquisas anteriormente realizadas demonstraram que o Consorciamento na educação pública é tática para a privatização, viabilizada por meio de vários tipos de contrato. Amplamente utilizado na saúde, o consorciamento é caminho para acelerar a compra das tais soluções pedagógicas dos APHEs e empresas (FARIAS, 2022). Por fim, o Movimento Colabora tem assumido a defesa, com o apoio das Frentes Parlamentares, dos Projetos de Lei do Sistema Nacional de Educação e dos Arranjos de Desenvolvimento Educacionais (ADEs)³⁴. No campo da seleção de pessoas e da gestão pública, o Movimento Pessoas à Frente, organizado pela Fundação Lemann, corrobora com as outras Frentes, com a pauta da reforma do Estado, sobretudo da gestão pública, com destaque para a aprovação dos marcos regulatórios para delinear o perfil dos gestores, as formas de contratação, o desempenho e o controle dos resultados. Trata-se de antecipar a adesão dos candidatos, eleitos em 2022, ao modelo de Reforma Administrativa a ser implementado pelos APHEs na gestão pública. As Frentes Móveis de Ação expressam o alargamento da hegemonia do modelo educacional empresarial, assim como as lutas que estão em curso e aquelas que precisam ser intensificadas.

Considerações finais

Os estudos acerca do Empresariamento da Educação Pública realizados pela lente do materialismo histórico-dialético e da luta de classes explicitam as formas pelas quais as classes dominantes dirigem e impõem orgânica e articuladamente seu projeto estratégico de educação particular aos subalternos.

O viés mercantilista que orienta a organização da educação pública é parte do processo de produção do hegemonismo, isto é a direção de um projeto estratégico e do convencimento para adesão dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação

³⁴ Para aprofundar o assunto ler os estudos de Silva; Motta (2021).

ao tipo de educação escolar que tem na empresa o modelo de administração gerencialista e de implementação das políticas educacionais, do conteúdo e da forma a serem ensinados às crianças, aos jovens e aos adultos.

A participação dos empresários na sociedade civil não é fenômeno recente. A presença de prepostos empresariais nos aparelhos do Estado não é desconhecida, o que os estudos têm indicado é a configuração de um novo tipo de tensionamento e de disputa, por meio da ação articulada e capilarizada dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais. O estudo do Conglomerado de APHEs Lemann e Sócios corrobora para a análise da expansão das formas de dominação burguesas sobretudo pela sua particularidade e força de articulação e capilarização em vários campos da educação e das políticas educacionais.

Os capitalistas têm expandido as Frentes Móveis de Ação para, a partir delas e dos Programas e Projetos, no interior do Estado restrito, lograr a expansão dos interesses do capital, no modelamento de um certo tipo de trabalhador e de relação social de produção que estejam adequados à expansão internacional e à reorganização do capital para extração de mais valor. Nas palavras de Gramsci trata-se da “necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe” (2001, p. 15).

Estamos diante da expansão seletiva do Estado e de ampla hegemonia da cultura empresarial. A oportunidade de negócios se ampliou com a pandemia e com a inserção de prepostos, de funcionários das frações empresariais que dirigem o projeto estratégico da classe no Estado no sentido ampliado. Compreender o modo pelo qual o Empresariamento de novo tipo avança sobre a educação pública é parte do que propõe o método marxista: estudar para transformar a realidade sob as perspectivas da emancipação humana.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIANCHI, Á. **O ministério dos industriais**: a Federação das Indústrias do estado de São Paulo na crise das décadas de 1980 e 1990. 2004. 312f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Ciência Política) – UNICAMP, Campinas.

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 15 de março de 2021.

CAMPOS, P. H. P.; BRANDÃO, R. V. M. (Org.). **Dimensões do Empresariado Brasileiro: história, organizações e ação política**. Rio, Consequência, 2019.

CARIELLO, L. N. **Construindo redes de intelectuais orgânicos: o programa de Bolsa de Estudos Lemann Fellowship da Fundação Lemann (2007-2018)**. 2021. 200f. Dissertação (Mestrado em História) – UFF, Niterói.

CASTRO, M. 31 de agosto de 2021. **Os maiores bilionários em cada estado brasileiro: Mais de 30% dos bilionários brasileiros na lista da Forbes deste ano nasceram em São Paulo**. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/08/os-maiores-bilionarios-em-cada-estado-brasileiro/>. Acesso em 15 março de 2022.

DECKER, A. EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e23206 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a sociabilidade capitalista | Roteiro (unoesc.edu.br). Acesso em 15 de março de 2022.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987a.

DREIFUSS, R. A. **A Internacional Capitalista**. Estratégias e táticas do empresariado transnacional. 1918-1986. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987b.

FARIAS, A. M. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 735–765, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302>. Acesso em 15 de março de 2022.

FARIAS, A. M. O empresariamento da educação pública: Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná. **Interfaces da Educação**, 2022. (no prelo).

FONTES, V. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FONTES, V. Capitalismo Filantrópico? - múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 15-35, jan/jul 2020. Disponível em: http://dtr2004.saude.gov.br/dab/docs/geral/orientacoes_pse.pdf. Acesso em 16 de abril de 2009.

FONTES, V. As lutas de classes vistas pelo seu avesso: a subversão reacionária. Classes. **Rev. Práxis e Heg Popular**. Marília, SP v.6 n. 8 p. 57-80 Jun/2021. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/12812>. Acesso em 15 de março de 2022.

FREITAS, L. C. de. **Reforma Empresarial no Brasil: A nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO ESTUDAR. Estudar Fora.org. **"Para trabalhar com impacto social em escala, o caminho é o governo"**. BELLINI, Priscila. 25/08/2017. Disponível em: Joice Toyota: "Para

impacto social em escala, o caminho é o governo" (estudarfora.org.br). Acesso em 15 de março de 2022.

GERA VENTURE CAPITAL. **Educação e tecnologia**. Disponível em: <https://geracapital.com/cartas/>. Acesso em 15 março de 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, vol. 1 e vol. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

INSTITUTO REÚNA. **Relatório Anual de Atividades**. 2020. Disponível em: https://apis.institutoreuna.org.br/page/uploads/report/2020/Relatorio_de_Atividades_Reuna_2020.pdf<https://www.institutoreuna.org.br/institucional#relatorios>. Acesso em 15 de março de 2022.

_____. **Construir bases consistentes para aprendizagens efetivas, mobilizadoras e para todos**. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em 15 de março de 2022.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade [online]**. 2014, v. 35, n. 126, pp. 21-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>. Epub 09 Maio 2014. Acesso em 14 de março de 2022.

LAMOSA, R. A. C.. **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Appris Editora, Curitiba, 2020.

MATTOS, M. B.. **A Classe Trabalhadora de Marx ao nosso tempo**. Boitempo. São Paulo, 2019.

MARTINS, A. S.. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467/468>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

MARTINS, E.. M. KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4–20, 2018. DOI: 10.21814/rpe.12674. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em 15 de março de 2022.

MARX, K.I. O método da economia política. In: **Grundrisse**, São Paulo, Boitempo, 2011.

MENDONÇA, S. R. de. **O ruralismo brasileiro**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

MENDONÇA, S. R. de. Estado e Sociedade. In: MATTOS, Marcelo Badaró (org.) **História: pensar e fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. Empresariamento da Educação de Novo Tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 64-86, jan-jul 2020.

OXFAM Internacional. **A Desigualdade Mata**: A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. 2022. Disponível em: <https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-a-desigualdade-mata>. Acesso em 13 de março de 2022.

PARANÁ, Agência de Notícias. Educação fecha parceria para ofertar três cursos técnicos do Ensino Médio Profissional. Disponível em: aen.pr.gov.br. Acesso em 15 de março de 2022.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, econômico e financeiro** (1944-2008). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná em Foco**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1683>. Acesso em 18 de junho de 2022.

SILVA, Andrade; MOTTA, V.. A oportunidade empresarial em meio à crise sanitária: a regulamentação do Sistema Nacional de Educação como golpe fatal na educação brasileira. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez., 2021.

SILVA, F. F.; LAMOSA, R. de A. C. Estado, classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 138–151, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43773>. Acesso em 18 de março de 2022.

SINCRONIZA Educação. **Home**. 2021a. Disponível em: <https://sincronizaeducacao.com.br/>. Acesso em 18 de junho de 2022.

_____. **Atuação**. Somos a ponte que leva seu produto pedagógico à sala de aula de todo o Brasil, 2021b. Disponível em: <https://sincronizaeducacao.com.br/atuacao/>. Acesso em 18 de junho de 2022.

SINCRONIZA Educação. **Learning-partner**. 2021c. Disponível em: <https://sincronizaeducacao.com.br/learning-partner/>. Acesso em 18 de junho de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!** Balanço 2019 e Perspectivas 2020. Março de 2020. Disponível em: primeiro-relatorio-educacao-ja.pdf (todospelaeducacao.org.br). Acesso em 14 de março de 2022.

_____. **Educação Já 2022**: uma proposta de agenda estratégica para a Educação Básica brasileira. Versão para o Debate. Outubro de 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-ja-2022-todos-desenvolve-primeira-versao-da-agenda-tecnica-e-disponibiliza-para-debate-com-atores-educacionais-e-politicos/>. Acesso em 14 de março de 2022.

VETOR Brasil inova seleção de secretaria no Paraná. **Fundação Lemann**, de 16 de março de 2017. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/vetor-brasil-inova-selecao-de-secretaria-no-parana>. Acesso em 29 de março de 2021.

A IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO¹

Matheus Rufino Castro²
Bruno Gawryszewski³
Catarina Azevedo Dias⁴

Resumo

Este estudo visa compreender o processo de difusão da ideologia do empreendedorismo nas escolas públicas e a sua relação com a nossa condição peculiar de um país de capitalismo dependente, diante da crise do próprio capitalismo. Para tanto, investigamos por meio de análise teórico-conceitual e consulta a documentos, como o empreendedorismo foi alçado à condição de *eixo estruturante* dos Itinerários Formativos na Reforma do Ensino Médio, bem como o seu destaque nas políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro, configurando a sua centralidade enquanto resposta ideológica da burguesia à crise do capital.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Ideologia. Reforma do Ensino Médio. Trabalho-Educação.

A IDEOLOGÍA DEL EMPRENDIMIENTO EN LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Resumen

Este artículo pretende comprender el proceso de difusión de la ideología del emprendimiento en las escuelas públicas y su relación con nuestra peculiar condición de país de capitalismo dependiente, frente a la crisis del propio capitalismo. Para ello, investigamos a través de análisis teórico-conceptual y el acceso a documentos, cómo el emprendimiento fue elevado a la condición de eje estructurador de los Itinerarios Formativos en la Reforma de la Enseñanza Media, así como su protagonismo en las políticas educativas del estado de Río de Janeiro, configurando su centralidad como una respuesta ideológica de la burguesía a la crisis del capital.

Palabras-clave: Emprendimiento. Ideología. Reforma de la Enseñanza Media. Trabajo-Educación.

THE IDEOLOGY OF ENTREPRENEURSHIP IN THE BRAZILIAN REFORM OF HIGH SCHOOL

Abstract

This study aims to understand the process of diffusion of the ideology of entrepreneurship in public schools and its relationship with our peculiar condition of a country of dependent capitalism, in the face of the crisis of capitalism itself. To do so, we investigate through theoretical-conceptual analysis and access to documents, how entrepreneurship have been raised to the condition of structuring axis of the Formative Itineraries in the Reform of High School, as well as its prominence in the educational policies of the state of Rio de Janeiro, configuring its centrality as an ideological response of the bourgeoisie to the crisis of capital.

Keywords: Entrepreneurship. Ideology. High School Reform. Work-Education.

¹ Artigo recebido em 13/03/2022. Primeira Avaliação em 25/04/2022. Segunda Avaliação em 29/04/2022. Aprovado em 06/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53456>.

² Doutor em Educação pelo ProPED/UERJ. Professor de Educação Física do Colégio Pedro II.

E-mail: matheusefufjr@hotmail.com. Lattes: lattes.cnpq.br/1551030209509345.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1615-8289>.

³ Doutor em Educação pelo PPGE/UFRJ. Professor da Faculdade de Educação e do PPGE/UFRJ. E-mail: brunogawry@gmail.com. Lattes: lattes.cnpq.br/3879273506660211.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-1711>.

⁴ Mestranda em Educação pelo ProPED/UERJ. Professora de Língua Portuguesa e Literatura. E-mail: catarinad.azevedo18@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1836312391371756>.

Introdução

Tornou-se corrente publicações e matérias na mídia sobre pessoas que abriram seus próprios negócios ou aderiram a uma fonte de renda alternativa. Esse fenômeno, quase sempre positivamente enaltecido pelos meios de comunicação, é o que se difunde por empreendedorismo. Especialmente nas últimas décadas, o empreendedorismo adquiriu uma expressiva relevância não apenas na imprensa, mas também em inúmeras instâncias da sociedade, inclusive na formação acadêmica, justamente por ser retratado como uma fonte geradora de empregos e renda, bem como um fator que alavanca o desenvolvimento econômico, em meio a crises econômicas recorrentes.

Para aqueles que investigam os mecanismos adotados pelos capitalistas para fins de acúmulo do capital, é patente a compreensão de que uma das condições fundamentais para a sua reprodução ampliada é, dentre muitas outras, a existência de força de trabalho sobrando. Ou seja, do ponto de vista do próprio capital, os desempregados não constituem – inevitavelmente – um problema para as suas necessidades de expansão. Ao contrário, um contingente excedente de trabalhadores disponíveis é até um requisito valioso para que se possa manter os baixos salários dos trabalhadores assalariados, sob o pretexto de que há, justamente, um outro contingente à procura de emprego. Desse modo, uma análise do capitalismo atual nos obriga a assimilar que as formas vigentes de valorização do valor carregam embutidos novos mecanismos produtores de trabalho excedente, ao mesmo tempo em que expulsam da produção uma infinidade de trabalhadores, que se tornam sobrados, descartáveis e desempregados.

O discurso do empreendedorismo, na época atual, procura legitimar a integração dita harmoniosa entre trabalhador e mundo do trabalho precário. Essa compreensão, particular ao sistema do capital, não ignora que o trabalhador pode não assimilar esse discurso pacificamente e, premeditadamente, a própria sociabilidade do capital impõe a ele que se eduque para, enfim, integrar-se à precariedade. Nessa conjuntura é que se forjam fartos os projetos formativos, colocados em prática na educação escolar, bem como em outros processos formativos, com o intuito de formar jovens dotados de competências empreendedoras que procriem valor.

Uma das justificativas mais mobilizadas para justificar a execução de ações que aproximam o empreendedorismo da formação dos sujeitos é de que a iniciativa aproximaria a educação juvenil ao mundo do trabalho. Para ir ao encontro deste objetivo, seria preciso ao menos oferecer as instruções necessárias para que os estudantes possam se colocar ativamente no mercado frente aos “desafios do século XXI”⁵. Neste âmbito, pretendemos interpretar e detalhar como a ideologia empreendedora é operada, hoje, na educação escolar, mediante a concepção e execução de políticas educacionais no Brasil e, conseqüentemente, incide no âmbito da formação da juventude e nas relações de trabalho-educação. Mais especificamente, direcionaremos nosso olhar para as dimensões formativas que perpassam a Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, e para a materialidade de uma experiência de empreendedorismo na educação no estado do Rio de Janeiro, o programa “Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho”. Realizamos tal tarefa, tanto a partir de uma análise teórico-conceitual, sobretudo apoiada no materialismo histórico-dialético, quanto pelo acesso e interpretação de documentos legislativos que normatizam a celebração de convênios e de políticas educacionais em nível nacional e estadual.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte maneira: 1) análise da crise do capitalismo e o padrão de acumulação de capital no Brasil; 2) discussão sobre a ideologia do empreendedorismo e as aproximações do empreendedorismo ao campo educacional; 3) a presença do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio; 4) a materialidade da experiência de um programa difusor do empreendedorismo na rede estadual de educação fluminense, seguido das considerações finais.

Crise capitalista e o padrão de acumulação de capital no Brasil

A partir da perspectiva do materialismo dialético, entendemos que a educação não pode ser compreendida de forma descolada do conjunto da sociedade, pelo contrário, na condição de forma social (MASCARO, 2013), a educação está intimamente vinculada com a forma como se produz materialmente a vida. Essencialmente, trata-se de compreender que a forma assumida pela educação esteja

⁵ A expressão em aspas se refere a uma expressão corrente aos apologistas da educação hegemônica contemporânea que recorrentemente utilizam expressões iguais ou similares a essa.

vinculada às relações sociais de produção, tanto emergindo delas quanto retroagindo sobre elas, conformando uma relação dialética.

O capitalismo é um modo de produção da vida que abrange o conjunto de relações sociais de produção, cujo imperativo é a acumulação de forma permanente e em escala ampliada de valor, o que somente pode ocorrer a partir da exploração em escala igualmente ampliada do trabalho para extração de mais-valor, que se materializa nas taxas de lucro da burguesia. Isto faz com que suas formas sociais preservem uma relativa autonomia e devam corresponder a este imperativo central, incluindo a educação.

Com isso, essencialmente, o capitalismo desenvolve-se na relação contraditória capital-trabalho, em que o imperativo da acumulação de capital deve ocorrer independente de seus custos sociais para a humanidade, isto é, um sistema intrinsecamente irracional. Neste caso, ao mesmo tempo que o capital somente existe a partir da exploração e sucção das energias vitais da humanidade, de sua força de trabalho, ele considera esta mesma força de trabalho um entrave ao seu processo de acumulação.

Sendo a acumulação ampliada de capital a condição *sine qua non* para sua existência, os momentos em que ela sofre alguma obstrução, isto é, quando há entraves para a extração e a conseqüente realização do mais-valor, resultando em uma queda das taxas de lucro, significam que o capitalismo entra em crise. As crises do capitalismo podem ser de dois tipos: 1) momentâneas ou conjunturais, quando os entraves à acumulação ampliada de capital são passageiros ou pontuais, sem abalar a estrutura do processo de acumulação; 2) estruturais ou orgânicas, quando as contradições próprias do capitalismo irrompem de tal maneira que se torna impossível a manutenção do capitalismo no arcabouço vigente de ordenamento social.

Assim, uma crise estrutural não pode ser superada por meio de pequenos ajustes, ou ações localizadas, mas torna necessário um profundo processo de reestruturação do socio metabolismo capitalista, seja no nível da produção, seja na organização do processo de dominação societário do capital, atingindo o nível das relações sociais de produção com suas formas sociais. A crise estrutural do capitalismo, então, envolve múltiplas crises: a crise do Estado, a crise da economia, a crise da cultura, a crise das instituições (como a própria família, tão presente nos discursos reacionários), e, também, a crise da educação (CASTRO, 2019).

Como o Modo de Produção Capitalista (MPC) é necessariamente expansionista, e atualmente possui escala global, uma crise estrutural sua afetará o mundo inteiro. Embora o núcleo do capitalismo em uma crise estrutural seja afetado independentemente de onde se localize, as suas formas e graus de expressão dependerão das mediações locais, o que torna imperioso compreender as particularidades do capital, neste caso, o capitalismo brasileiro.

O Brasil está inserido na ordem capitalista mundial de forma dependente, cuja condição é definida por Carcanholo (2013, p. 193-94) da seguinte forma:

uma situação em que uma economia estaria condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra à qual está subordinada, o que se expressaria no fato de a economia dominante poder expandir-se autossustentadamente – de forma contraditória e dialética, como característica do capitalismo – enquanto a dependente só o faria como reflexo dessa expansão, ou de forma estrangida pela situação de dependência, tendo efeitos positivos e negativos sobre o seu desenvolvimento.

Em síntese, a situação de dependência possui certas consequências para o processo de acumulação de capital e o conjunto de relações sociais de produção: diante da desigualdade das condições de produção e concentração de capitais nas relações centro-periferia, parte substancial do mais-valor produzido na periferia é apropriado no centro do capitalismo; essa condição fragiliza a burguesia internamente em sua necessidade por capitais, que deve se subordinar às burguesias monopolistas do centro na forma de sócia minoritária da acumulação de capital, a fim de contar com capital estrangeiro para manter suas atividades; ademais, a burguesia dependente deve compensar no nível interno a perda do mais-valor a partir de uma maior exploração da força de trabalho, um mecanismo definido como *superexploração*.

Podemos elencar como características da superexploração: o aumento da jornada de trabalho, que sofre com sucessivos processos de desregulamentação, em especial com a retirada de direitos trabalhistas, a fim de um reduzir os custos com a força de trabalho; políticas de arrocho salarial com o objetivo de transferir parte significativa do fundo de consumo do trabalho para a burguesia, de modo que a esmagadora maioria da classe trabalhadora seja remunerada em condições inferiores ao que seria necessário mesmo para reproduzir-se enquanto tal (CASTRO, 2019). Um exemplo crasso desta situação é a remuneração do salário mínimo, que condena a classe trabalhadora a não garantir nem o “mínimo” necessário para a sua existência,

para utilizar a expressão empregada para definir o piso salarial. Dessa maneira, é possível inferir que a diferença entre o piso salarial nacional e o salário mínimo “ideal” calculado pelo DIEESE seja apropriado pela burguesia local e internacional a fim de compor sua massa de lucro.

O salário mínimo ideal para atender, em janeiro de 2022, a uma família com dois adultos e duas crianças deveria ser de R\$ 5.997,14, mostra a Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos divulgada nesta segunda-feira (7) pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). O valor é 4,95 vezes maior que o piso nacional vigente, que é de R\$ 1.212. (BRASIL247, 2022).

O capitalismo dependente acirra as contradições inerentes ao MPC, sobretudo aquelas que dizem respeito ao processo de exploração da força de trabalho e extração de mais-valor, que devem ser sobremaneira intensificadas. Ao mesmo tempo em que isso ocorre, elevando as tensões do processo de dominação de classes, é necessário um superfortalecimento da burguesia local para lidar com a instabilidade proveniente dessa situação. Isso significa que, na impossibilidade de maiores concessões à classe trabalhadora, é necessário lançar mão de mecanismos ainda mais duros de controle social: cerceamento da participação da classe trabalhadora em postos democráticos; fortalecimento dos aparatos repressivos; estrangulamento de espaços possíveis de conscientização e reflexão da classe trabalhadora.

No aspecto mais geral, Carcanholo (2010, p. 9) identifica o seguinte cenário para a classe trabalhadora mundial em decorrência da crise do capitalismo e as formas de reação burguesa a ela:

Os impactos desse processo para a classe trabalhadora são óbvios. Em primeiro lugar, ela sofrerá todos os impactos da ofensiva do capital na tentativa de elevar a taxa de mais-valia, o que já é sinalizado pelo aprofundamento das reformas neoliberais em previdência e nos campos trabalhista e sindical. Em segundo lugar, todo o ajuste das contas públicas - vociferado pelo pensamento conservador como única forma de sanear a atual fase da crise do capitalismo - significará a redução das escassas políticas públicas ainda praticadas, arrocho salarial e das condições trabalhistas no setor público, pressão por novas privatizações, redução de gastos e investimentos públicos, que, no limite, significam recessão e, portanto, desemprego etc.

Com uma margem ainda menor que no centro do capital para concessões à classe trabalhadora, todas as consequências da crise acima descritas são mais duramente sentidas na periferia do capitalismo, pela necessidade inerente de

aprofundar os mecanismos de superexploração do trabalho vistos anteriormente em decorrência das relações centro-periferia.

No Brasil, vivemos uma situação muito evidente dessa “incapacidade” de o capital lidar com a crise, por meio do golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff em 2016 (BRAZ, 2017). Entendemos que essa manobra parlamentar foi motivada basicamente pela necessidade de aprofundar os mecanismos contra tendências à queda da taxa de lucro, o que pressupõe incidir ofensivamente sobre a massa salarial e os direitos da classe trabalhadora. Não por um acaso, foi notória a avalanche de medidas tomadas pelo governo Temer (2016-2018) em um curto espaço de tempo, as quais apenas destacamos a realização da Reforma Trabalhista e da Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos), além das ações sem respaldo dos educadores, com a Reforma do Ensino Médio (REM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Objetivamente, esse processo resulta em uma classe trabalhadora cada vez mais desarmada em suas possibilidades de resistir aos imperativos do capital a fim de obter a sua própria sobrevivência. O enfraquecimento de direitos trabalhistas advém das necessidades crescentes de ampliar e acelerar a circulação e a acumulação de capital, materializadas em formas gradativamente precárias de organizar o trabalho (terceirização irrestrita, vínculos parciais e temporários), além do crescimento do desemprego e, conseqüentemente, da informalização do trabalho. Este cenário constitui a realidade objetiva, com a qual a classe trabalhadora deve se deparar e agir neste contexto para sobreviver em uma sociedade do consumo.

Essa condição por si só já deixa a classe trabalhadora em uma situação de extrema fragilidade subjetiva, por conta da condição permanente de ameaça à sua sobrevivência, para lidar com as demandas do capital, destruindo os mecanismos de solidariedade de classe, obstruindo a constituição de uma consciência de classe. Engendra-se uma subjetividade⁶ cada vez mais individualista, reativa e adaptativa perante esta mesma realidade, portanto, suscetível às determinações e necessidades do capital.

Foi esse contexto de *medo social* que facilitou a implantação da neogestão nas empresas. Nesse sentido, a “naturalização” do risco no

⁶ Entende-se subjetividade como a forma que cada sujeito possui de ser, estar, perceber, compreender e agir na realidade, abarcando as suas possibilidades cognitivas e emocionais na relação com a materialidade objetiva e o todo social em que se encontra inserido.

discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores. (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 329).

Mesmo a situação de um trabalho precarizado, mal remunerado, intensivamente explorado, com poucos direitos e garantias, não é acessível ao conjunto da classe trabalhadora neste período de crise, que se agravou com a pandemia. “A informalidade no mercado de trabalho atingia 41,6% dos trabalhadores do país em 2019, ou 39,3 milhões de pessoas” (CAMPOS, 2020, s.p.). Isto significa que do conjunto da classe trabalhadora em atividade laboral, menos de 60%, um pouco mais que a metade, possui acesso a direitos trabalhistas e sociais provenientes da formalização do trabalho, por menores que eles sejam atualmente.

Assim como cabe à classe trabalhadora buscar ao máximo possível mecanismos adaptativos a fim de garantir única e exclusivamente a sua sobrevivência, é necessário para o capital que essas pessoas não vejam a sua situação como algo degradante, pelo contrário, a naturalizem. É nessa situação de contradição vivida pela classe trabalhadora como classe *do* e *contra* o capital, que a disputa ideológica se faz ainda mais imperiosa.

Caso a classe trabalhadora se perceba como explorada, compreenda não apenas que vive uma vida indigna e miserável, e sim as causas de viver esta miséria, torna-se impossível evitar um processo revolucionário, mesmo com todo aparato repressivo à disposição, já que quem opera estes aparatos repressivos também iria se rebelar. Assim, é fundamental operar uma ostensiva guerra ideológica a fim de captar a subjetividade da classe trabalhadora para que ela naturalize, legitime e até mesmo deseje as condições de vida que possui, por piores que sejam.

Essa situação se agrava sobretudo para uma juventude que se vê sem perspectivas de uma posição formal no mercado de trabalho, ainda mais de uma boa remuneração que a permita angariar condições básicas de vida: transporte, alimentação, habitação e lazer, independente do quanto se esforce. Conforme a situação de vida e as projeções de futuro se deterioram, torna-se igualmente importante construir mecanismos que mistifiquem ou obstruam uma possível tomada de consciência das contradições existentes.

Dessa feita, atuar na subjetividade da classe trabalhadora e, especialmente, de seus filhos e filhas, de modo que não se reconheçam em sua condição de classe é preponderante para a manutenção da própria ordem capitalista e dos níveis de exploração do trabalho necessários para este *status quo*. Neste sentido, a “ideologia do empreendedorismo” é um pilar central da resposta burguesa ao patamar atual da crise do capitalismo.

A ideologia do empreendedorismo como *tábua de salvação* para a juventude

Os termos empreendedor e empreendedorismo não são novos, pois já podiam ser localizados nas obras dos economistas franceses Richard Cantillon (1680 – 1734) e Jean-Baptiste Say (1767 – 1832). O primeiro é frequentemente considerado como o precursor da temática do empreendedorismo, enfatizando os “riscos e incertezas” de indivíduos que trabalham por conta própria no processo de troca de mercadorias. O segundo viveu durante a fase do capitalismo em seu estágio industrial e entendia que o empresário deveria ter maior direito aos rendimentos pelos riscos assumidos no processo de produção (DIAS, 2019).

Posteriormente, um dos leitores de Say, o economista austríaco Joseph Schumpeter (1883 - 1950), advogou pela importância da inovação e do empreendedor como agente capaz de operar uma *destruição criadora*⁷, um traço distintivo da capacidade de inovar. O agente desse fenômeno de inovação seria o empreendedor, através da realização de “combinações inovadoras de produção”, pois ele seria um inovador que rompe com o percurso ordinário das coisas, opondo-se à figura que se limita a explorar métodos tradicionais (SCHUMPETER, 1982).

Ao longo do século XX, o empreendedorismo passou a ser objeto de interesse também de áreas das ciências sociais, que deram início ao estudo do “perfil” do empreendedor baseadas na interpretação de seus traços comportamentais, a fim de compreender as razões e motivações que conduziam os indivíduos a realizarem empreendimentos, como o psicólogo estadunidense David McClelland (1917 - 1988) ou o professor e gestor austríaco Peter Drucker (1909 – 2005). Ambos difundiam

⁷ Resumidamente, a chamada destruição criadora seria a própria essência do capitalismo para Schumpeter, na medida em que o sistema estaria em constante dinâmica, por conta de suas crises. Por conta disso, os empreendedores cumpririam um importante papel para imprimir inovações que pudessem superar os limites da conjuntura histórica. Ver mais em Dias (2019) e Schumpeter (1982).

noções apologéticas sobre o empreendedor, como um indivíduo dotado de um espírito da gestão, sempre em busca de mudanças e oportunidades, a fim de discutir as práticas de empreendimentos bem-sucedidos. Também mencionamos brevemente as formulações de Israel Kirzner, pertencente à escola austríaca na economia, que compreendia o empreendedorismo como uma capacidade intrínseca aos sujeitos, o que somente seria possível ser liberado perante o desenvolvimento da liberdade dos mercados.

Em vista dessas múltiplas perspectivas, compreendemos que os resgates da figura do empreendedor compõem uma dimensão do discurso neoliberal e da ideologia dominante que se manifesta sob múltiplas formas na sociedade atual, tendo sido fruto de várias linhas de pensamento. O empreendedorismo e o papel do empreendedor têm sido mobilizados como ideologia dos setores dominantes, a fim de intervir sobre a realidade contemporânea.

Por óbvio, estamos cientes de que as iniciativas empreendedoras não só têm origem pela burguesia, como são apoiadas por expressivo segmento da classe trabalhadora, até porque existe uma base material que permite sustentar que um contingente significativo da população garante a sua subsistência a partir de empreendimentos próprios. Aqui, contestamos que o empreendedorismo seja o horizonte para garantir um futuro mais próspero economicamente àqueles que vivem da sua própria força de trabalho, e que também seja capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico do capitalismo dependente brasileiro.

Tal pressuposto só é possível como expressão de uma consciência invertida do mundo, nos termos de Marx e Engels. Isto é, o empreendedorismo é advogado como solução para as mazelas próprias das relações sociais de produção capitalistas, mas são as próprias relações sociais de produção capitalistas que fazem do empreendedorismo não apenas uma dimensão da capacidade inventiva do ser humano, mas uma necessidade aos milhões de desempregados e desalentados da classe trabalhadora, que precisam recorrer a ações de riscos e incertezas, a fim de começar um empreendimento próprio ou de estar subordinado a plataformas de trabalho que intermediam a realização de suas ocupações, sob o mote da liberdade de escolha.

Por esse prisma, Marx e Engels (2007) indicaram que, se há uma inversão expressa na representação ideal, sua determinação deveria ser investigada no chão

das relações que lhe sustenta. Isso não significa, entretanto, que seu exercício teórico era, essencialmente, analisar a possível correspondência entre as representações e as relações materiais que lhe servem de base. Para ambos, a ideologia não seria um reflexo do material, afinal, o materialismo não é mecânico e vulgar, mas sim dialético. A ideologia expressaria idealmente as relações materiais de dominação, com intuito de manter sua manutenção, incorporando, nesse sentido, mecanismos de universalização, naturalização, justificação, inversão e ocultamento.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Pois bem, nesse sentido entendemos que o empreendedorismo é apresentado como uma solução para escapar de estar subjugado a um patrão ou a relações precarizadas de emprego. Para tanto, é necessário que o empreendedorismo seja apresentado como uma iniciativa corriqueira, inerente aos seres humanos, tal como advogavam os seus ideólogos, e que sejam montados verdadeiros aparatos que lhe deem algum suporte material.

Um caminho tem sido a difusão de um nicho de mercado que acolhe produção editorial de livros, revistas, programas de televisão, eventos, consultoria e cultivo a personificações bem-sucedidas financeiramente, numa mescla de ensinamentos na gestão de negócios com autoajuda, que enfatiza a perspectiva da responsabilização e determinação para instrumentalizar os sujeitos a supostamente conseguirem criar soluções para si próprios. Mencionamos também as legislações, tal como a Lei nº 123/2006, conhecida como a Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, que institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte e, com ainda

mais repercussão, a Lei nº 128/2008, que criou a figura do Microempreendedor Individual - MEI.

Por fim, e podemos mencionar diversas outras formas, destacamos a ação de agências nacionais e internacionais que representam o interesse da classe dominante. Internacionalmente, podemos citar o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, assim como, nacionalmente, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), que se dedicam a disseminar formulações e prescrições sobre como os países dependentes/periféricos (tal como o Brasil) supostamente poderiam se beneficiar pelo estímulo do empreendedorismo na educação.

E é nesse aspecto que Dias (2019) formula sua hipótese de que a ação coordenada entre as frações dirigentes do Estado brasileiro e o Sebrae tem investido na formação de um trabalhador adequado às demandas de relações sociais de produção com severas perdas aos trabalhadores, em que as pessoas precisariam não buscar empregos, mas sim, oportunidades por sua conta e risco. Em sua pesquisa, o autor abordou como o Pronatec Empreendedor, uma sub ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, executado pela parceria entre o Sebrae e o Ministério da Educação a partir de 2013, teria capacitado até 2016, quase 300 mil pessoas majoritariamente em cursos de Formação Inicial e Continuada (cursos sem habilitação profissional de nível médio).

Em 30 de setembro de 2021, foi aprovado em plenário do Senado, o Projeto de Lei (PL) nº 2.944/2021, de autoria da senadora Kátia Abreu (PP - TO), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incorporando as temáticas “empreendedorismo” e “inovação” nos currículos da educação básica e superior. De acordo com a justificativa apresentada no PL, tanto a LDBEN como a Constituição Federal (CF) de 1988 estabelecem os valores do trabalho como princípios educativos. Logo, a justificativa oficial alega que a explicitação da temática empreendedorismo (e inovação) na LDBEN foi feita com objetivo de fortalecer um “sistema de educação empreendedora e inovadora” (BRASIL, 2021).

Nesse quadro, para dispor sobre a inclusão das temáticas do empreendedorismo e da inovação nos currículos, o PL buscou incluir o § 1º - A do artigo 26 da LDBEN, a fim de ter a redação:

Os currículos referidos no caput incluirão o empreendedorismo e a inovação como temas transversais”; modificava o inciso terceiro do artigo 27 para incluir que os conteúdos curriculares da educação básica observem as diretrizes da “orientação para o trabalho, **empreendedorismo e inovação**”. (BRASIL, 2021, grifos nossos).

Por fim, incluía o inciso nono no artigo 43, a respeito das finalidades da educação superior, sob a redação de

IX – estimular o empreendedorismo e a inovação, inclusive por meio de programas e cursos específicos de formação de docentes nestas áreas, visando à conexão entre os conhecimentos técnicos e científicos e o mundo do trabalho e da produção. (BRASIL, 2021).

No entanto, o PL, apesar de ter seu mérito aprovado, não alterou a LDBEN devido ao parecer negativo da relatoria, pois a própria LDBEN delega ao Conselho Nacional de Educação, e a homologação do Ministério da Educação, a competência para incluir novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular.

Assinalamos que, na justificativa assinada pela senadora Kátia Abreu, o empreendedorismo é retratado como um dos *valores do trabalho* e como condição para a construção da escola *democrática e autônoma*. Entretanto, ao enfatizar os valores do trabalho como um princípio da educação, a justificativa busca se apropriar da ideia do trabalho como princípio educativo para advogar a inclusão do empreendedorismo nos currículos, mas não remete à dimensão da formação humana entre trabalho e educação como caráter formativo de realização das ações do ser humano em prol da humanidade emancipada; ao contrário, remete à forma histórica de trabalho, em que a produção da existência se faz dentro da ordem capitalista e que tem como alvo a adaptação dos estudantes às condições da forma contemporânea (precarizada) do trabalho.

A educação empreendedora passa a ser promovida como algo benéfico, por supostamente dotar os jovens de competências empreendedoras que lhes garantiriam maior competitividade ao se apresentarem ao mercado concorrencial, seja pela via do emprego formal ou a partir de seu empreendimento. E é nessa lógica que procuraremos, na próxima seção, discutir como o empreendedorismo ganha destaque como dimensão formativa do Novo Ensino Médio.

O empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio (REM) ocorre na esteira do golpe de 2016, como um conjunto de medidas cujo fim é a retomada tanto do processo de acumulação de capital, quanto da dominação social burguesa, a luta pela hegemonia. Para tanto, houve um enorme engajamento burguês na aprovação da proposta, que contou inclusive com suporte da burguesia monopolista internacional “[...] d) Deliberou-se para o financiamento pelo Banco Mundial da implantação da reforma do ensino médio no país: Valor do empréstimo em 2017: 250 milhões de dólares em 5 anos” (SENADO apud MOREIRA, 2018, p. 205).

A partir de uma associação mediada entre a crise do capital e a crise da educação, com o deslocamento ideológico da questão sistêmica para a particularidade educacional, a resposta burguesa à crise capitalista culpabiliza a formação escolar, em especial a educação pública, pela condição socioeconômica brasileira. Para tanto, argumenta-se que a escola se encontra descolada das necessidades contemporâneas, com um ensino excessivamente teórico, atrasado, e, por isso, formaria sujeitos sem o devido preparo para as demandas do mundo atual, resultando nas altas taxas de desemprego e situações de desigualdade social. Outrossim, essa estrutura escolar marcada por muitas disciplinas e pouca flexibilidade deixaria pouca margem de autonomia para a juventude, que se sentiria desmotivada, produzindo altos graus de repetência e de evasão escolar (GAWRYSZEWSKI, 2017).

Esses problemas escolares supracitados, e, em última instância, sociais, seriam resolvidos por meio do “protagonismo juvenil” em que a estrutura curricular seria profundamente alterada, de modo a propiciar a possibilidade de escolha “do que estudar” para os/as estudantes. O núcleo deste “direito à escolha” que constitui o “protagonismo juvenil” é a divisão da grade curricular em Formação Geral Básica (FGB - conjunto de competências presentes na BNCC de “aprendizagem obrigatória” em todos os sistemas e instituições educacionais) e Itinerários Formativos (IFs), que em tese são percursos curriculares diversificados, de “livre escolha” pela juventude (BRASIL, 2017).

A FGB deve ser trabalhada a partir de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, em substituição ao ensino disciplinar tradicional (considerado teórico, escolástico, rígido), em que não há mais a preponderância dos

conhecimentos científicos, específicos e aprofundados de cada campo do conhecimento. Apesar de não ser o nosso foco, podemos caracterizar algumas consequências: descaracterização e precarização do trabalho docente; expropriação do direito ao saber científico; trabalho escolar baseado em competências genéricas, superficiais, pragmáticas e de caráter imediatismo; obstrução do conhecimento crítico e aprofundado da realidade (CASTRO, 2019).

De antemão, podemos assinalar que a REM, por meio do trabalho pedagógico por área de conhecimentos e competências, engendra um aprofundamento da condição de dependência, pois torna ainda mais superficial o processo de aquisição e construção de conhecimentos científicos em prol das competências de caráter prático. É uma intensificação do quadro de heteronomia (FERNANDES, 1976), em que as nossas instituições educacionais se encontram cada vez mais subordinadas e dependentes dos conhecimentos, ciência e tecnologia produzidas no centro do capitalismo, assumindo um caráter crescentemente adaptativo do que é produzido no exterior, indo na contramão de qualquer horizonte de autonomia e soberania.

Na crise do capitalismo, a relação de subordinação centro-periferia deve ser agravada em prol da ampliação dos lucros da burguesia monopolista do centro. À periferia do capital resta um papel de produção em setores de baixa complexidade, como as *commodities*, o que torna, nestas configurações sócio-históricas, menos necessário o investimento em pesquisa e educação para a formação técnica da classe trabalhadora.

Dito isso, teremos como enfoque de nosso estudo o conjunto de IFs, definidos da seguinte forma: “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2018, p. 1). Podem compor estas situações e atividades educativas os seguintes elementos:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (CNE, 2018, s.p.).

Neste íterim, os IFs podem ser tudo ou nada, e nem mesmo devem ser obrigatoriamente ofertados os cinco itinerários pelas instituições e sistemas de ensino. Como visto acima, podem ser elaborados e oferecidos mediante convênios com a rede privada, presencial ou à distância, abrindo inúmeras possibilidades de privatização da educação pública, já que parte substancial da carga horária (no mínimo 1200 horas do total de 3000 horas) deve ser composta pelos Itinerários.

Seguindo o caráter praticista e pragmático da REM, é importante entendermos a subsunção do trabalho educativo a um conjunto de situações e atividades, endossando uma lógica da prática de cunho mais imediato. Dessa maneira, pela própria definição do governo federal, os IFs se caracterizam por ações eminentemente práticas, a fim de proporcionar uma ampliação das aprendizagens e não dos conhecimentos. Entendemos que a substituição do direito à educação por objetivos e situações de aprendizagem implicam, por sua vez, em um esvaziamento do trabalho docente, reforçando a lógica do protagonismo juvenil.

Para tanto, os IFs se organizam a partir de 4 eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (BRASIL, 2018). Esses eixos almejam:

integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. (BRASIL, 2018, p. 2).

O Empreendedorismo como eixo estruturante busca “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 4). Em linhas gerais, a presença do empreendedorismo como eixo estruturante implica em uma total subsunção dos conhecimentos de todos os campos aos projetos pessoais dos sujeitos, isto é, extrair dos conhecimentos o seu caráter histórico-social, a fim de que possam servir aos interesses mais egóicos e imediatos dos sujeitos, reforçando ideologicamente o individualismo em vigor. Articulando pragmatismo e imediatismo, temos no empreendedorismo na escola uma ação correspondente aos imperativos ideológicos do capitalismo (MÉSZÁROS, 2012).

Isso ocorre com a seguinte justificativa:

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais. (BRASIL, 2018, p. 04).

Logo, os problemas da ordem capitalista, como desemprego, subemprego e toda sorte de precarização das condições de vida e trabalho da classe trabalhadora são nomeadas no texto como *incertezas, volatilidade e mudança*, de modo a transferir todas as responsabilidades pelas condições sociais existentes para os sujeitos. Nessa lógica, cabe à juventude se *apropriar de conhecimentos e habilidades* a fim de garantir a sua sobrevivência, de modo que aquelas pessoas que não consigam se inserir no mercado de trabalho, e não obtenham o sucesso profissional, sejam absoluta e exclusivamente responsáveis por isso. Os sujeitos devem aprender sobre o empreendedorismo para que, em um mundo marcado pela desigualdade, pelas constantes demissões, sejam capazes de empreender e criar *novas oportunidades*.

Gostaríamos de destacar um aspecto muito importante na lógica do empreendedorismo, o seguinte objetivo: “ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 5). A “aprendizagem” a partir da lógica empreendedora possui um forte componente emocional, tendo em vista a necessidade burguesa de envolver/capturar/produzir novas subjetividades da classe trabalhadora.

Sendo assim, não é de se estranhar que um de seus principais objetivos seja a ampliação de habilidades relativas ao autoconhecimento, a implementação de uma lógica *coaching*, de internalização e auto responsabilização pelos problemas sociais, de sua conversão em questões de foro íntimo, principalmente emocionais. Neste caso, o “autoconhecimento” não serve como uma forma de engajar-se ativamente na sociedade almejando transformá-la, mas uma maneira de absoluta resignação dos sujeitos, a partir de premissas como resiliência, proatividade etc. (DARDOT; LAVAL, 2016).

Vamos observar as “Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC” (BRASIL, 2018):

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e

profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

É a instrumentalização quase que total do espaço escolar, resguardados os devidos espaços de contradição inerente às formas sociais da luta de classes, para promover uma subjetividade afinada aos imperativos burgueses. Assim, a escola passa a ter responsabilidade de promover *situações de aprendizagem* que garantam confiança, proatividade, ações empreendedoras, em que os sujeitos devem aprender a lidar com *estresse, frustrações, fracasso, adversidade*, independentemente de sua origem. Isto é, não interessa o quão duras sejam as condições sociais, o quão proibitivas sejam para os sujeitos conseguirem o mínimo necessário para sua sobrevivência, a juventude deve aprender a perseverar, a se adaptar.

A educação escolar deve contribuir para dar aos sujeitos subsídios para planejarem, se organizarem, a fim de vislumbrar os principais caminhos para garantir sua sobrevivência e obterem “sucesso” em suas vidas. Neste caso, o principal mote de ações pedagógicas para o ensino de habilidades deve ser de cunho emocional, cerceando o espaço da crítica, desenvolvendo capacidades adaptativas, independente de seus custos sociais, e, assim, fechando todos os espaços possíveis de descontentamento e transformação social.

Logo abaixo veremos de modo mais explícito o real objetivo de uma “educação empreendedora”, descrita como “foco pedagógico” do empreendedorismo enquanto eixo estruturante:

Os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias (BRASIL, 2018, p. 5).

Torna-se evidente a lógica do *aprender a se virar* em uma conjuntura difícil, de crise do capitalismo, na qual a juventude deve aprender paulatinamente a não se enxergar em sua condição de classe trabalhadora, para ver-se como empreendedora. Isso significa ter nas escolas conhecimentos subordinados às necessidades individuais de *geração de renda*, realizar apenas *objetivos pessoais*, o que, por sua vez, obstrui sobremaneira qualquer possibilidade crítica à ordem social.

Com isso, observaremos adiante como o processo de implementação do empreendedorismo nos currículos escolares ocorre na rede estadual do Rio de Janeiro, de modo que fique mais concreto para nós, não apenas a possibilidade de entendimento do processo, mas de seus enfrentamentos.

A materialidade de uma experiência de empreendedorismo no Rio de Janeiro

Na presente seção, abordaremos a materialidade de uma experiência de inserção do empreendedorismo como uma dimensão formativa na rede estadual fluminense, o Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho (doravante, Ensino Médio Empreendedor). O programa foi instituído pela Resolução SEEduc-RJ nº 5.508/2017 para ser aplicado em 37 unidades escolares, a partir do ano letivo de 2017, e sob contratos institucionais com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Sebrae. Posteriormente, após sete meses, ainda em 2017, a Resolução SEEduc-RJ nº 5.586/2017 incluiu na matriz curricular que rege a educação básica fluminense o modelo do Ensino Médio Empreendedor, estabelecendo um núcleo articulador com quatro componentes curriculares, entre eles o empreendedorismo.

Em abril do ano seguinte, a Resolução SEEduc nº 5627/2018 acrescentou mais 44 unidades escolares no Programa, totalizando naquele momento 81 escolas. Todavia, em novembro de 2018, a SEEduc-RJ publica a Resolução nº 5.698/2018, em que o referido Ensino Médio Empreendedor se transformou no curso de Ensino Médio Técnico em Administração com ênfase em Empreendedorismo, e catapultou o alcance do Programa para 151 unidades escolares em tempo integral.

Expostos os pormenores normativos do “Ensino Médio Empreendedor”, passaremos a análise de sua implementação. Conforme dito no primeiro parágrafo da presente seção, o referido programa tem como parceiros institucionais o IAS e o

Sebrae. Essa parceria é uma expressão do empresariamento da educação que abrange, em última instância, o desenvolvimento do capitalismo e o próprio domínio do capital, tanto para formação da força de trabalho em sintonia com o imperativo da extração de mais-valor quanto como nicho de mercado para a venda/parceria de *soluções educacionais* (MOTTA; ANDRADE, 2020).

O IAS tem um histórico de ações com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc-RJ), o que foi consolidado em 2012, a partir da execução do programa Solução Educacional para o Ensino Médio. Tal programa trouxe um modelo curricular qualificado como educação integral, a partir da conjugação de habilidades cognitivas e socioemocionais (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020).

Ainda que o modelo almejasse sua aplicação de forma plena em apenas três unidades da rede estadual, as seguidas parcerias fomentadas entre a SEEduc-RJ e o IAS resultaram em uma organização curricular para o estado do Rio de Janeiro materializado pela ideologia da fundação privada. Trata-se de um modelo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, e com os componentes curriculares que, posteriormente, seriam amplamente difundidos pela atual Reforma do Ensino Médio, como o *Projeto de Vida* e o empreendedorismo, a organização por áreas de conhecimento, a própria definição do que seria educação integral, entre outros exemplos que impõem a racionalidade do capitalismo contemporâneo, a fim de conformar a juventude em tempos de ofensiva burguesa.

O outro parceiro institucional, o Sebrae, tem sido objeto de inúmeras pesquisas que examinam o papel da entidade na difusão do empreendedorismo na educação. Além da já citada pesquisa de Dias (2019) sobre o Pronatec Empreendedor, mais especificamente sobre o Ensino Médio, Magalhães e Lamosa (2021) discorrem sobre o documento “Empreendedorismo no currículo escolar do Ensino Médio”, em que a entidade enfatiza a formulação do projeto de vida, da educação e da cultura do empreendedorismo como formas de obter engajamento e interesse dos jovens para resolver os problemas do seu tempo histórico, alinhado ao que seria entendido como um modelo que prepara os jovens para “os desafios do século XXI”.

Convergente aos pressupostos do modelo de educação integral oriundo da classe dominante, a implementação iniciada no ano letivo de 2017, conforme relatado por gestores de unidades escolares pertencentes ao Ensino Médio Empreendedor, se deu de forma abrupta por parte da SEEduc-RJ (KOSSAK, 2020). Coube às gestões

escolares, do dia para a noite, incorporar a proposta pedagógica e buscar convencer os responsáveis de um novo projeto que sequer os próprios gestores tinham conhecimento razoável. Mesmo com as críticas por parte da gestão escolar, Kossak (2020) constatou que os próprios desencadearam todo tipo de esforços junto à comunidade escolar, sob pretexto de que a habilidade de empreender seria uma maneira dos estudantes obterem sucesso e conseguirem gerir a própria vida, condizente com as formulações do projeto pedagógico do capital para a juventude da escola pública brasileira.

No que tange à implementação do currículo de educação empreendedora, Kossak (2020) relata que, no início da experiência, embora tenha ocorrido algum contato com o IAS (principalmente) e o Sebrae, eles nem sempre foram bem avaliados pela equipe pedagógica das escolas e nem sequer que tenha abrangido a todos os profissionais. Contribuiu para essa avaliação não muito positiva o fato de que a implementação do Ensino Médio Empreendedor tenha se dado justamente no momento em que a gratificação por dedicação exclusiva a uma unidade escolar tinha sido retirada pelo governo estadual, resultando que a pretensa proposta inovadora se deu em contexto de descontentamento com as perdas salariais dos docentes, e sob a rédea de um material pedagógico que já chegava devidamente empacotado para ser implementado. Inclusive, com o passar do tempo, tanto os materiais provenientes do IAS como do Sebrae deixaram de ser entregues em formato impresso (KOSSAK, 2020).

Não bastassem as críticas já destacadas, o programa, que havia começado meramente como uma ênfase em empreendedorismo, foi alçado a um curso técnico de nível médio em Administração sem que houvesse qualquer transformação na grade curricular. Apesar do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro ter expedido a Portaria nº 3.756/2019, na qual homologava o curso técnico vinculado ao Ensino Médio Empreendedor, foi mantida a mesma matriz curricular, com as disciplinas gerais e o Núcleo Articulador com quatro disciplinas, a saber: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho; Projeto de Intervenção e Pesquisa; Estudos Orientados; e Empreendedorismo. Ou seja, nesses termos, um contingente de estudantes terá habilitado como Técnicos em Administração em 2020/2021 sem qualquer formação específica para o exercício profissional.

Para finalizar essa seção, tratemos brevemente do que está sendo realizado no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) pela SEEduc. Durante o ano de 2021, a Secretaria destinou esforços para legitimar a todo custo entre a comunidade escolar a implementação do NEM, conforme previsto nas legislações federais, embora essa aparente disposição de diálogo tivesse não apenas o limite temporal de finalização das discussões no ano letivo, como também não houve incorporação real das preocupações e críticas apontadas pelos interlocutores nesse processo (PEREIRA; CIAVATTA; GAWRYSZEWSKI, no prelo).

A arquitetura homologada para o Ensino Médio regular e integral institui que somente Língua Portuguesa e Matemática (conforme a própria legislação federal, a Lei nº 13.415/2017), além de Projeto de Vida, estejam presentes obrigatoriamente nos três anos de realização da etapa final de escolarização básica. Os demais componentes curriculares da Formação Geral Básica, ou estarão presentes em dois ou somente em um ano letivo.

Ademais, a carga horária também será composta pelos Itinerários Formativos, que estão divididos em Núcleo Integrador, do qual fazem parte o componente Projeto de Vida e três eletivas, a saber: Eletiva 1, o estudante deverá escolher entre Ensino Religioso ou Reforço Escolar; Eletiva 2, Língua Espanhola ou Estudos Orientados; e a Eletiva 3, que será escolhida pela unidade escolar a partir de um cardápio de possibilidades que os próprios professores da rede estadual elaboraram. Nesse cardápio, é possível detectar várias propostas de disciplinas que, ainda que não tenham o empreendedorismo como temática pedagógica nuclear, perpassam o desenvolvimento de atitudes empreendedoras, conforme requisitado pelas normativas federais dos já abordados “eixos estruturantes”. Além do mais, também constará como carga horária as chamadas “Trilhas de Aprofundamento”, que é a parte do itinerário formativo que contempla as ênfases oferecida pelas escolas, considerando as quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais), mais a Formação Técnica e Profissional.

No caso das escolas de tempo integral, como aquelas que possuem o Ensino Médio Empreendedor, a trilha prevista para o empreendedorismo, divulgada no documento “Plano de implementação – Novo Ensino Médio”, confere acesso à uma planilha com diagnóstico da oferta na rede gerida pela SEEduc-RJ, em que consta uma relação com 148 unidades escolares, designadas como projeto de “Ensino Médio

em Tempo Integral com ênfase em empreendedorismo”⁸. Essas escolas terão matriz curricular própria, em que constam, além das eletivas e Projeto de Vida, os seguintes componentes: Projeto de Intervenção e Empreendedorismo; Educação Financeira; Projeto de Pesquisa; e ênfase na área de conhecimento das Linguagens. Portanto, esse modelo com itinerário formativo e com matriz curricular própria dessas escolas enterra, ao menos por ora, a malfadada experiência de habilitação profissional em Administração com ênfase em Empreendedorismo.

Considerações finais

A classe trabalhadora vive em contornos cada vez mais dramáticos a crise do Modo de Produção de Capitalista, em que a máxima *socialismo ou barbárie* já parece de muito superada pelo grau de barbárie vivido, cujo sintoma é a ascensão da extrema-direita e o seu apelo de massas. Diante da agudização das contradições do capital, suas consequências para a vida do conjunto das pessoas que vivem do trabalho são desastrosas: desemprego em massa, informalização e precarização da inserção no mercado de trabalho, ausência de direitos sociais e trabalhistas, desastres climáticos resultantes do imperativo do capital em acumular e esgotar os recursos naturais como valor de troca mercantil, políticas de segurança pública crescentemente violentas etc.

Nesse cenário, torna-se crescentemente importante para a burguesia, a fim de manter uma coesão social baseada na subordinação da classe trabalhadora a si, e garantir a acumulação de capital em escala ampliada, cercear qualquer horizonte de crítica/questionamento ao capitalismo, independente dos custos naturais e sociais para a humanidade. Para tanto, não basta apenas naturalizar as atuais condições sociais e econômicas, engendrando uma posição de inércia das pessoas em relação ao *status quo*; é imperioso engajar os sujeitos ativamente na defesa da ordem, mobilizando e construindo todo um aparato ideológico, valorativo, emocional nessa direção. O empreendedorismo se torna uma das principais vertentes desta ofensiva ideológica da burguesia.

⁸ Disponível em:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oEmsYdZfOupJPAl0dFuGazcPQkyf_Lpr/edit#gid=1121805500. Acesso em 07 de março de 2022.

O discurso do *self-made man*, o sujeito empreendedor, que só depende de si, torna-se bastante sedutor em um contexto de total desemprego, ausência de direitos e esgarçamento dos mecanismos de solidariedade de classe. Essa situação se agrava em um país de capitalismo dependente, que sofre de forma ainda mais intensa as consequências da crise do capital, o que torna a investida ideológica da burguesia por meio da “ideologia do empreendedorismo” ainda mais necessária.

Não à toa vemos um conjunto de medidas que buscam conformar os sujeitos já na escola a esses pressupostos, e a centralidade da ideologia do empreendedorismo nas recentes políticas educacionais, cujo ápice podemos considerar a díade REM e BNCC. Ter o empreendedorismo como eixo estruturante dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio implica em buscar efetivar sua onipresença, a fim de absorver e capturar a subjetividade de uma juventude cada vez mais desesperançada. É um processo de formação mental e emocional do futuro da classe trabalhadora, que, desde os bancos da escola, deve se acostumar a uma lógica de precarização, individualismo e auto culpabilização, dissimulados na forma de competências socioemocionais e projetos de vida. Logo, combater a ideologia do empreendedorismo é caminhar na direção de dar à classe trabalhadora as condições de uma práxis revolucionária e a efetiva superação da crise que vivemos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2021.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 2.944, de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir os temas do empreendedorismo e da inovação nos currículos da educação básica e superior. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9007074&ts=1640120746715&disposition=inline>. Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

CAMPOS, A. C. **IBGE**: informalidade atinge 41,6% dos trabalhadores no país em 2019. População preta ou parda estava mais inserida em ocupações informais. Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/ibge-informalidade-atinge-416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019>. Acesso em 20 de abril de 2021.

CASTRO, M. R. **A crise do capital e o projeto reacionário de educação**: uma análise do ataque conservador do Escola sem Partido ao Colégio Pedro II. 2019. 490f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro.

CARCANHOLO, M. D. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora**, v. 4, n. 6, agosto 2010.

CARCANHOLO, M. D. O atual resgate crítico da teoria da dependência. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013.

CHAVES, D.; MOTTA, V.; GAWRYSZEWSKI, B.. Programa *Solução Educacional*: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-21, jul./set. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, G. P. **Empreendedorismo, educação e sociabilidade**: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si. 2019. 566f. Tese (Doutorado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017.

HARVEY, D.. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

KOSSAK, A. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020. 326f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRRJ, Nova Iguaçu.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTTA, V. C; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

PEREIRA, N.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B.. O processo de reforma do Ensino Médio no Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**, no prelo.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do Desenvolvimento Econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

O GOOGLE WORKSPACE FOR EDUCATION (GWE): MERCADORIA E HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO¹

Lúcio Braga²
Sonia Rummert³

Resumo

O artigo, derivado de pesquisa documental, objetiva compartilhar elementos que concorrem para o entendimento do processo pelo qual a GOOGLE LLC, através de sua mercadoria para a educação, o Google Workspace for Education (GWE), vai incidir nas decisões sobre políticas educacionais do Estado Integral. Fundamentamo-nos no materialismo histórico, especialmente em Gramsci, para investigar o objeto e a forma como ele atua na conformação de um trabalhador de novo tipo, influenciando a direção da educação de filhos e filhas da classe trabalhadora e impactando sua vida cotidiana e seu futuro.

Palavras-chave: Mercadoria; Capital-educador; Estado Integral; Hegemonia.

GOOGLE WORKSPACE FOR EDUCATION (GWE): MERCANCÍA Y HEGEMONÍA EN LA EDUCACIÓN

Resumen

El artículo, derivado de una investigación documental, pretende compartir elementos que contribuyan a la comprensión del proceso por el cual GOOGLE LLC, a través de su mercadería para la educación, Google Workspace for Education (GWE), influirá en las decisiones sobre políticas educativas del Estado integral. Nos basamos en el materialismo histórico, especialmente en Gramsci, para investigar el objeto y la forma en que actúa en la conformación de un nuevo tipo de trabajador, incidiendo en el rumbo de la educación de los hijos e hijas de la clase trabajadora e impactando en su vida cotidiana y su futuro.

Palabras clave: Mercancías; Capital educativo; Estado Completo; Hegemonía.

GOOGLE WORKSPACE FOR EDUCATION (GWE): MERCHANDISE AND HEGEMONY IN EDUCATION

Abstract

The article, derived from documentary research, aims to share elements that contribute to the understanding of the process by which GOOGLE LLC, through its merchandise for education, Google Workspace for Education (GWE), will influence the decisions on educational policies of the Integral State. We base ourselves on historical materialism, especially on Gramsci, to investigate the object and the way it acts in the conformation of a new type of worker, influencing the direction of the education of working class sons and daughters and impacting their daily life and their future.

Keywords: Commodity; Capital-educator; Integral State; Hegemony.

¹ Recebido em 04/04/2022. Primeira avaliação: 10/05/2022. Segunda avaliação: 17/05/2022. Aprovado em 25/05/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53939>.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2709-0988>. E-mail: luciodbraga@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7141845665262517>.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professora Associada do Doutorado em Formação de Adultos do Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-87861>. E-mail: rummert@uol.com.br. Lattes: <http://cnpq.br/9928452814893376>.

Introdução

Este estudo apresenta resultados parciais da pesquisa que vem sendo empreendida por um dos autores, cujo interesse específico sobre o tema decorreu, inicialmente, de sua experiência como docente na disciplina de Sociologia das redes pública e privada de ensino no município do Rio de Janeiro. Precisamente numa instituição da rede particular de ensino, o docente-pesquisador travou o primeiro contato com a mercadoria educacional da Google LLC, o Google Workspace for Education (GWE).

Em 2018, os professores foram entusiasticamente informados acerca da “novidade” que chegava para potencializar e ampliar as possibilidades do trabalho docente. Pouco tempo depois, algumas contradições inerentes ao sistema sociometabólico do capital adquiriram materialidade, tanto pela ingerência nas relações de trabalho, quanto pelas novas formas de apropriação indevida do tempo de trabalho. Tais processos, como expressão das relações sociais hoje hegemônicas e pautadas pela competitividade, pela produtividade e pelo gerencialismo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; MOTTA, 2007), fundamentam-se na lógica economicista tal como atualmente se configura no neoliberalismo.

A experiência partilhada com os demais docentes possibilitou depreender que a utilização da mercadoria educacional da Google concorria para a *con-formação* de um trabalhador de “novo tipo” (GRAMSCI, 2020). Tratava-se, assim, de uma ação que visava contribuir para a construção de uma nova sociabilidade, de um novo padrão de relações de trabalho, com grande similaridade àquela que o filósofo sardo identificava no processo de constituição do taylorismo e do fordismo. Destacava, assim, em sua análise, que:

Na realidade não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, *mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente das anteriores e certamente, de um tipo superior.* (GRAMSCI, 2020, p. 266, grifos nossos).

A experiência aqui referida era vivenciada pelos docentes de redes públicas de ensino do Brasil desde o ano de 2013. Antes mesmo de ser lançada para o público

mundial, a Google LLC firma uma parceria com o governo do Estado de São Paulo, sendo essa cidade o primeiro grande “laboratório” para tal mercadoria educacional. Em seguida, sob nome de Google Suite for Education (GSE)⁴ vai espalhar-se por outras cidades e estados do território nacional, como será apresentado na seção 3 deste artigo. Nesse processo de expansão, deve ser mencionado, especialmente, o caso do estado do Rio de Janeiro, cuja Secretaria Estadual de Educação firmou, em março de 2020, acordo com a Google LLC, justificado pelo fechamento das escolas em decorrência da pandemia de Covid-19. Assim, novamente, um dos autores vivencia na atualidade, como docente, o processo que analisa em sua dissertação de mestrado, fundamentada no materialismo histórico.

Tal análise requer um fecundo e permanente diálogo entre a teoria e a empiria, essencial à compreensão cada vez mais ampliada do movimento do real. Para tanto, se faz necessário elucidar as razões socioeconômicas que requerem o trabalhador de novo tipo; apreender a complexidade da relação homem-máquina no processo de desenvolvimento do capital; evidenciar as estreitas relações entre o capitalismo flexível e os processos de compressão do espaço-tempo; desvelar o modo como se dá esse complexo processo formativo; e, ainda, explicitar as bases ideológicas de tal processo no âmbito das teses do capital humano, do capital social e do capital inovador.

Entretanto, os limites deste trabalho não permitem empreender análise desse porte, associando-a ao campo empírico da pesquisa. Optamos, em decorrência, por apresentar aos leitores a síntese da pesquisa documental até aqui realizada, por entendermos ser pertinente partilhar a complexidade de nosso objeto de pesquisa, o Google Workspace for Education (GWE), bem como a penetração de sua plataforma educacional nos sistemas públicos de ensino do Brasil.

Com esse objetivo, na próxima seção, serão apresentadas informações gerais sobre a Google LLC e o Google Workspace for Education (GWE), mercadoria educacional da Google LLC, trazendo seu histórico marcado por celeridade e ampla expansão tanto no âmbito empresarial, quanto como aparelho privado de hegemonia

⁴ No dia 17 de fevereiro de 2021, o Google anunciou publicamente o lançamento da nova geração do G Suite for Education, o Google Workspace for Education (GWE). Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/workspace-for-education/education-fundamentals/. Acesso em 29 de março de 2022.

com atuação significativa na educação pública, inicialmente em seu país de origem e, em sequência, em âmbito internacional.

A seguir, na terceira seção, será abordado especificamente o caso do Brasil. Mais de 4 milhões de estudantes da rede pública do estado de São Paulo começam a utilizar as “ferramentas inovadoras, desenvolvidas para facilitar a prática escolar e a interação entre escolas e órgãos administrativos” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013), o que, em 2014, seria lançado com o nome de Google Suite for Education (GSE). A partir de então, surgem parcerias firmadas com as redes públicas e privadas da educação básica e da educação superior, nas esferas administrativas, federal, estadual e municipal. Nesse processo, será mencionada a estreita relação entre Google LLC e outras instituições empresariais interessadas na privatização e mercantilização da educação como, por exemplo, a Fundação Lemann e a FTD-Educação.

A título de considerações finais, serão apresentados alguns apontamentos acerca dos temas centrais abordados e a indicação dos desdobramentos da pesquisa. Desse modo, se, como nos lembra Marx (2007, p. 535), “não se trata apenas de interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo”, pretendemos que a pesquisa em desenvolvimento possa municiar a classe trabalhadora de elementos para a compreensão dos mecanismos através dos quais o capital vai conformar a educação e o trabalho e, com isso, pavimentar o caminho para uma contraofensiva ao modelo imposto pelo capital.

A “mercadoria-educação” Google Workspace for Education (GWE)

O sistema educacional da Google LLC⁵, atualmente denominado Google Workspace for Education (GWE), é uma mercadoria da Google LLC desenvolvida especialmente para a educação, uma “mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007). Criado em 2006 pelo professor de Matemática e gerente de projetos da Google LLC, Zach Yeskel, teve a sua primeira implantação em larga escala na Arizona State

⁵ Em 2005, com a criação do conglomerado *Alphabet*, a ser abordado adiante, a Google INC, que significa *incorporated* ou corporação, torna-se *Limited Liability Company* (Sociedade de Responsabilidade Limitada) – cuja sigla é LLC – e que se assemelha à LTDA no Brasil, e conta com número ilimitado de membros. Disponível em: <https://abc.xyz/>. Acesso em 7 de setembro de 2021.

University (ASU)⁶, contando, na ocasião, com 65.000 mil estudantes. Menos de duas semanas depois, seu sistema próprio, criado por seus técnicos, foi substituído pelo sistema da Google LLC, o qual, em 2007, passou a ser usado por todos os alunos e professores daquela universidade.

Em 2014, a mercadoria educacional da Google LLC é lançada para todo o público, nomeada de Google Suite for Education (GSE). Segundo a Google LLC, a sua mercadoria para a educação é “um pacote gratuito de ferramentas fáceis de usar que oferece uma base flexível e segura para aprendizagem, colaboração e comunicação” (GOOGLE FOR EDUCATION, 2021a). O “pacote” de serviços da plataforma educacional da Google⁷, que incluía o Google Classroom (Google Sala de Aula), é anunciado por Yeskel, na ocasião de lançamento da mercadoria. Segundo ele, “esperançosamente, o Classroom ajudará você a passar um pouco menos de tempo na copiadora e um pouco mais de tempo fazendo o que você ama – ensinando”⁸. A declaração de Zach Yeskel, referindo-se, sobretudo, aos docentes, oculta a concepção de educação e de aprendizagem que a Google LLC, uma das mais lucrativas empresas de tecnologia do mundo, anuncia através de sua plataforma educacional.

Antônio Gramsci (2020) apontava o papel de industriais do bloco industrial-produtivo⁹ na construção do americanismo, analisando as questões sócio-históricas do processo de americanismo na Europa, notadamente na Itália. Como exemplo, citamos a tentativa de Giovanni Agnelli¹⁰ em “instituir uma escola de operários e técnicos especializados tendo em vista uma radical mudança industrial e do trabalho

⁶ Para melhor detalhamento, ver <https://www.dropbox.com/s/47dm7d8y6tdb3wx/arizona-state-university-case-study.pdf?dl=0>

⁷ Para Antunes (2021), o capitalismo de plataforma tem se apresentado como uma metamorfose das formas de trabalho, caracterizada pela individualização, *invisibilização* e práticas de jornadas extenuantes, encontrando-se com as formas pretéritas de trabalho, referente àquele praticado no capitalismo em sua fase inicial, “ampliando-se globalmente, modalidades pretéritas de superexploração do trabalho que haviam sido obstadas pela luta operária nas primeiras lutas e confrontações no início da Revolução Industrial” (ANTUNES, 2021, p. 34).

⁸ Livre tradução do autor. No original *Hopefully Classroom will help you spend a little less time at the photocopier and a little more time doing what you love teaching*. Disponível em: <https://cloud.googleblog.com/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

⁹ Para Gramsci (2020, p. 256), seria “aquele destinado a resolver em sentido moderno e acentuadamente capitalista o problema de um ulterior desenvolvimento do aparelho econômico italiano, contra os elementos semifeudais e parasitários da sociedade que se apropriam de uma parcela excessivamente vultosa da mais valia, contra os chamados produtores de poupança”.

¹⁰ Giovanni Agnelli (1866-1945), capitalista italiano, fundador da FIAT.

através de sistemas racionalizados [...]” (GRAMSCI, 2020, p. 258). Destarte, se o americanismo e o fordismo constituíram o trabalhador de novo tipo, cabe refletir, com o autor, sobre a concepção de trabalhador e de trabalho que despontam a partir dos modelos de acumulação flexível do capital, uma concepção que implica a “intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento das novas necessidades do trabalho” (HARVEY, 2016, p. 257).

No limite, a partir da declaração de Zach Yeskel, apresenta-se a naturalização da apropriação do lazer e o incremento do tempo de trabalho, no caso dos professores, em contato com a máquina (MARX, 2017, p. 475-490). Cabe investigar e analisar por que e de que forma a mercadoria educacional da Google LLC atua na conformação de um tipo de educação e de escola para a construção de um trabalhador de novo tipo.

Essa questão nos leva a analisar como a Google LLC, uma empresa de capital privado, vai influir nas decisões sobre políticas educacionais no âmbito do Estado Integral, que constitui “além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2020, p. 258). Nessa perspectiva, podemos afirmar que as frações da classe burguesa que representam o capital tecnológico, no caso da Google LLC, atuam no âmbito do Estado Integral na construção de consenso em torno da utilização de sua plataforma educacional, incidindo, portanto, na forma como a burguesia pretende conformar e disciplinar o trabalho e o trabalhador no sentido de “elaborar um novo tipo humano, adequado a um novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2019, p. 248), necessário ao capitalismo de plataforma (ANTUNES, 2021). Assim como o pensador sardo debateu à sua época a respeito do fordismo, consideramos estar em uma fase de adaptação psicofísica a uma nova estrutura industrial, porém, no caso, à fase do capital flexível (HARVEY, 2016), na qual se inscreve mais amplamente o objeto de estudo deste trabalho.

Uma das principais formas de auferir lucros da Google LLC é a propaganda¹¹, porém, de acordo com a empresa, o GWE é livre de publicidade e propaganda. A

¹¹ Sobre os lucros da Google e como ela efetivamente lucra. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160329_google_dinheiro_fn. Acesso em 6 de setembro de 2021.

pesquisa já permitiu identificar ao menos uma das formas de lucro extraídas pela empresa a partir do GWE, a produção dos *Chromebooks*, computadores com uma interface direta com o GWE, sendo vendidos às escolas para a utilização de alunos e professores.

Os *Chromebooks* são, de acordo com a Google LLC (GOOGLE FOR EDUCATION, 2021b), computadores portáteis (*laptops*) “duráveis e desenvolvidos para estudantes”. Dos 12,6 milhões de dispositivos móveis vendidos para escolas dos EUA, em 2017, os *Chromebooks* representaram 58% do mercado (GOOGLE FOR EDUCATION, 2017), o que caracteriza um aumento das vendas de computadores por parte da empresa Google LLC, bem como a ofensiva da empresa de capital estadunidense na educação pública (RODRIGUES, 1998; LEHER, 1999; NEVES, 2002; SOUZA, 2019).

Identificamos, também, que o distrito estadunidense de Chicago, terceiro maior em número de escolas públicas dos Estados Unidos da América, com 642 escolas, 25.000 professores e mais de 350.000 alunos, começou a adotar os *Chromebooks* em 2012 e, em 2019, possuía mais de 300.000 computadores vendidos pela Google LLC em sua rede pública escolar (GOOGLE FOR EDUCATION, 2021c).

A Google LLC é uma empresa de capital internacional, com sede em *Mountain View*, na Califórnia, Estados Unidos. Foi criada em 1996, a partir de um projeto de doutorado na Universidade de Stanford, desenvolvido por Larry Page e Serge Brin. Através do projeto, os estudantes criaram um mecanismo de busca na internet, inicialmente com o nome de *Backrub*, um *site* através do qual estudantes da Universidade de Stanford poderiam fazer buscas de artigos acadêmicos na internet, entre outros interesses.

A partir de 15 de setembro de 1997, o nome Google foi registrado, porém ainda dependente da estrutura técnica e tecnológica da Universidade de Stanford. Logo a seguir, em 1998, foi criada a Google.com, um produto da Google INC. não mais dependente da Universidade de Stanford, bem como do uso de seus aportes tecnológicos.

Como é característico do capital monopólico - neste caso, da internet - da tecnologia, a partir de 2003, a *Google INC* passou a incorporar diversas outras empresas do ramo, como destaca Santos (2018) acerca do capital monopólico:

O monopólio se transforma no elemento essencial do funcionamento do sistema, sem destruir, porém, as leis de produção de mais-valia como fundamento do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, os dirigentes das empresas monopolistas passam a ser o setor integrador da classe dominante, substituindo os capitalistas financeiros do século passado e inícios do século XX. (SANTOS, 2018, p. 56).

Cabe ainda salientar, no caso da Google LLC, a relação estabelecida – e não a substituição – entre capital monopólico da internet e capital financeiro, uma vez que, em 2004, se inicia a venda de suas ações no mercado de valores de Wall Street. Em 2013, a Google LLC aumentou seu patrimônio e seus lucros em 922%; no mesmo ano, a empresa estava cotada na bolsa de valores de Nova Iorque em 290 bilhões de dólares (AGÊNCIA EFE, 2013).

A partir de 2003, sua “fábrica” passa a denominar-se *Googleplex*, complexo de edifícios que formam a sede da empresa Google. Hoje, há mais de 70 complexos da Google LLC pelo mundo. Em 2005, a empresa instalou seus primeiros escritórios de negócios na América Latina; no Brasil, na cidade de São Paulo, e no México, na capital Cidade do México.

A Google LLC incorpora e adquire sistematicamente outras empresas, ampliando os negócios que incidem, de formas diversas, sobre os processos de construção de uma nova sociabilidade coaduna com a lógica do capitalismo e sua fase atual, visando a criar capilaridade em todas as esferas da vida ampliada dos sujeitos na sociedade, o que caracteriza uma “nova forma” de lidar com a vida social, mediada pelos interesses econômicos representados pela Google LLC.

Em sua aparência, tais mecanismos de sociabilidade, mediada pelo capital, são chamados de “ferramentas”: o *Google Earth* (programa de georeferenciamento utilizado em todo o mundo); os programas de relacionamentos interpessoais que incidem sobre o mundo do trabalho, como o *Google Talk* e o *Google Reader*; e, ainda, os programas que permitem às empresas que fazem a propaganda na Google LLC acompanhar seus lucros, o *Google Analytics*. Este último relaciona-se com um dos principais mecanismos de lucro da empresa: os anúncios e a publicidade que são veiculados a partir do *Google Ads*.

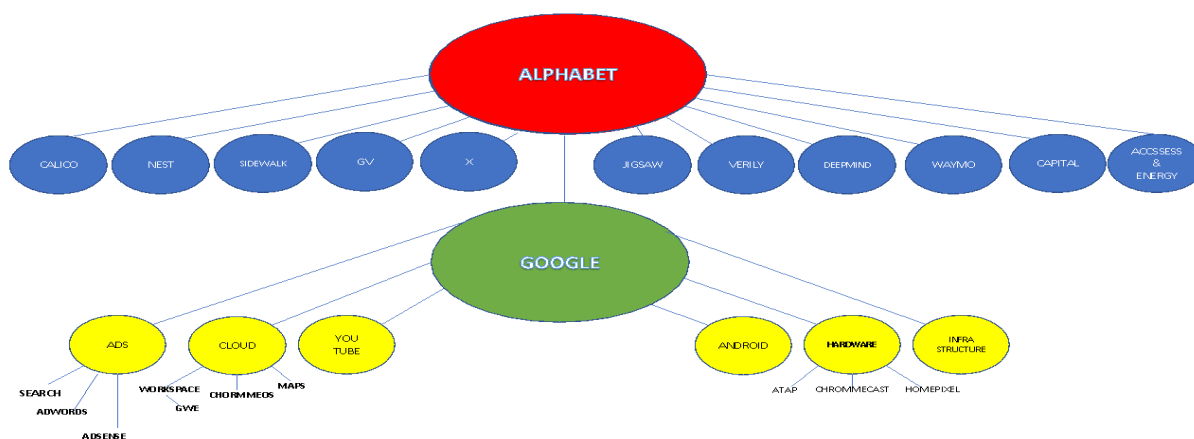
O *Google Ads* (criado sob o nome de *Google Adwords*) é a plataforma de anúncios do Google. Sua primeira versão foi lançada em 2000. Em 2021, a receita publicitária do Google foi de U\$ 209,49 bilhões de dólares. Se comparamos ao ano de

2019, com uma receita de 134,81 bilhões de dólares, notamos o vertiginoso incremento financeiro da empresa, coincidindo com o período mais agudo da pandemia da COVID-19 (STATISTA, 2021).

Uma outra ação de incorporação monopólica da Google LLC foi a compra, em 2006, por US \$1,65 bilhões, do site de vídeos *YouTube*. Na época, o site de vídeos tinha apenas um ano de funcionamento. Atualmente, é o maior site de compartilhamento de vídeos do mundo, também incidindo sobre novas formas de sociabilidade mediadas pelo capital, além de ser mais uma forma de criar valor para a Google LLC. Hoje, a empresa também é responsável por outras incorporações, dentre elas o sistema operacional *Android*, além da criação de seu próprio serviço de “navegação” na internet, o *Google Chrome*. A empresa tem investido, ainda, em mercadorias de localização para motoristas, como o *Google Maps* e o *Waze*.

Em 2015, Page e Brin fundam o conglomerado do capital monopólico da internet, a Alphabet, que passa a controlar a Google LLC. Os negócios desenvolvidos pelas subsidiárias da Alphabet vão desde biotecnologia e extensão da vida humana até o desenvolvimento de carros elétricos não tripulados e drones para a entrega física de mercadorias, sem o contato humano. Na Figura 1, podemos visualizar algumas das principais empresas subsidiárias da Alphabet e da Google.

Figura 1: Esquema da Alphabet



Fonte: Elaborado pelo autor¹²

¹² As informações para a montagem desse esquema, encontram-se disponíveis em <https://www.tecmundo.com.br/google/104430-conheca-estrutura-monstruosa-utilizada-google->

Atividades das subsidiárias Alphabet

- Calico: responsável por desenvolver pesquisas relacionadas a genética e DNA, tendo como principal intuito a compreensão detalhada do processo de envelhecimento;
- Nest: empresa do grupo Alphabet dedicada a “internet das coisas” e de “casas inteligentes”;
- Sidewalk: investimento em tecnologia em planejamento urbano;
- GV: grupo de investimentos da Google que atua adquirindo empresas iniciais no ramo de tecnologia;
- Google X: grupo de projetos especiais da Google, alguns em parceria com a agência aeroespacial estadunidense (NASA) e outros próprios, como o desenvolvimento do computador quântico;
- Jigsaw: uso de tecnologia de última geração para tentar solucionar “questões geopolíticas” como “extremismo”, censura online e assédio;
- Verily: pesquisas na área da saúde, com foco na prevenção de doenças;
- Deepmind: pesquisas em inteligência artificial;
- Waymo: desenvolvimento de veículos completamente autônomos.
- Capital: Fundo de investimentos de capital.
- Access&Energy: Divisão da empresa que investe no fornecimento de internet.

Atividades das subsidiárias Google

- Ads: é o serviço de publicidade da Google e principal fonte de receita desta empresa;
- Cloud: é um provedor de recursos de computação em nuvem, utilizado para desenvolver, implantar e operar aplicativos na web;
- YouTube: plataforma de compartilhamento de vídeos;
- Android: sistema operacional;
- Hardware: desenvolvimento de aparelhos e dispositivos físicos para acesso e interação;
- Infraestructre: desenvolvimento de infraestrutura empresarial.

Nesse cenário, não é fortuito o fato de que, mesmo durante o período em que quase cinco milhões de pessoas em todo mundo morreram acometidas de uma doença que, até março de 2022, havia retirado a vida de mais de 650.000 mil brasileiros e brasileiras¹³, em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras pobres (VEJA, 2020), a Google LLC tenha mantido a margem de lucro de antes da pandemia, gerando um excedente de 7,23 bilhões de dólares para a empresa (OXFAM, 2020, p. 65). Como destaca a diretora financeira do conglomerado de tecnologia, Ruth Porat, “o salto nos lucros no primeiro trimestre reflete a elevada atividade do consumidor *online* e o amplo crescimento da receita de anunciantes” (ESTADÃO CONTEÚDO, 2021). Corroborando o afirmado o fato de a Google LLC ser, em 2021, uma das quatro maiores empresas do mercado mundial de tecnologia (G1, 2021).

servidores.htm e <https://www.spinpalace.com/br/blogue/saiba-mais-sobre-estrutura-atual-da-alphabet/> Acesso em 27 de março de 2022.

¹³ Conforme dados disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 16 de março de 2022.

Valendo-se de seu braço filantrópico, a Google.org, criada em 2005, deslocou 250 milhões de dólares para “enfrentar os problemas da educação mundial” (GOOGLE FOR EDUCATION, 2021d). De acordo com a empresa, a Google.org atua em “capacitação econômica” mediante treinamento em *habilidades digitais* para candidatos a empregos e acesso equitativo ao capital, principalmente em comunidades sub-representadas em “tecnologia e inovação” e “aprendizagem” (GOOGLE, 2021a).

Podemos destacar algumas formas de atuação da Google.org que incidem no tipo e na direção da educação e que abarcam desde a instalação de redes de internet em ônibus escolares transformados em “ambientes de aprendizagem conectados”¹⁴ até a “formação para profissões que ainda não existem”¹⁵.

Essa questão nos aproxima da perspectiva de compressão do tempo-espço (HARVEY, 2016), no caso, o espaço da escola, na medida em que o contexto histórico do capital revela “parte de uma história de ondas sucessivas de compressão do tempo-espço geradas pela pressão de acumulação do capital - com seus perpétuos esforços de aniquilação do espaço por meio do tempo e de redução do tempo de giro” (HARVEY, 2016, p. 276).

Sugerir que crianças, no caminho para a escola (sobretudo as mais pobres e que vivem em áreas rurais), ao invés de se concentrarem na paisagem ou ainda conversarem ou brincarem com seus colegas, devam estudar dentro de um ônibus, que ainda conta com um professor disponível, não nos parece nada confortável de fato. Afinal, trata-se amiúde da ideologia do “capital educador”¹⁶ em suas mediações tecnológicas, associadas à ideia de “trabalho remoto” e “ensino remoto”, compondo o ideário de “aprender em qualquer lugar” e de “ensinar de qualquer lugar” ou, ainda, de “trabalhar de qualquer lugar”. São associações feitas aos modelos de ensino e, portanto, de trabalho docente, mediados pela tecnologia. Assim,

A ideia de liberdade e flexibilidade (trabalhar quando e onde quiser) propagada pelas empresas constitui, na verdade, a transferência deliberada de riscos para aumentar o controle

¹⁴ Trata-se de um projeto da Google.org iniciado em algumas regiões rurais dos Estados Unidos cujo nome original é *Rolling Study Halls*.

¹⁵ O texto reproduzido no site da Google baseia-se em uma pesquisa de 2016, apresentada no Fórum Econômico Mundial nesse mesmo ano, denominada *The future of jobs*, que pode ser acessada em <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>.

¹⁶ Sobre a questão do capital educador, ver, por exemplo, Evangelista e Pereira (2019).

sobre os/as trabalhadores/as pois essa liberdade significa ausência de salário garantido e incremento de custos fixos, que se convertem em responsabilidade dos/as trabalhadores/as. (ANTUNES, 2021, p. 66).

Em decorrência, trabalho remoto/ensino remoto formam um par dialético “naturalizado” no léxico das políticas e práticas educacionais. Tais termos são propalados pela Google LLC, ao disponibilizar “ferramentas que possibilitam o ensino e a aprendizagem de qualquer lugar”, “seja totalmente virtual, totalmente presencial ou algo intermediário, explore recursos que o ajudarão a personalizar um plano melhor” para a escola e para seus alunos (GOOGLE FOR EDUCATION, 2021e).

Desde 2020, a Google LLC, com o apoio da UNESCO, promove um evento com palestra para públicos de todos os continentes, a fim de criar um consenso em torno da utilização de sua plataforma educacional. Divulgando o *The Anywhere School* (ensine de onde estiver), o evento é anunciado pela Google LLC como:

[...] uma iniciativa do Google para disponibilizar tudo o que você precisa para começar. Nossas ferramentas gratuitas e seguras foram desenvolvidas para possibilitar o ensino e o aprendizado colaborativos em qualquer lugar, a qualquer hora e em qualquer dispositivo, para que nada possa deter o avanço do ensino (GOOGLE, 2021b).

Nessa direção, e com base nos elementos expostos, consideramos que a Google LLC, através do GWE, pretende conformar a educação, criando um consenso em torno da utilização de sua mercadoria educacional, o GWE, com a intenção de criar um “novo tipo humano, associado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2020, p. 248).

Lançado para o público mundial em 2014 – no dia em que, nos Estados Unidos da América, celebra-se o Dia dos Professores¹⁷ –, sob o nome de *Google Classroom* (Google Sala de Aula), a plataforma de serviços educacionais, que faz parte da *Google Apps for Education*, é definida como um LMS ou *Learning Management System* (Sistema de Gerenciamento de Aprendizado)¹⁸, o qual pode ser utilizado tanto no mundo empresarial, quanto em escolas.

¹⁷ Nos Estados Unidos da América, o dia dos professores é um feriado não oficial, celebrado na primeira terça-feira de maio. No dia do lançamento mundial, o criador Zack Yeskel faz a comunicação registrada no *blog* da Google LLC: <https://blog.google/outreach-initiatives/education/previewing-new-classroom/>

¹⁸ Sobre o LMS, ver <https://searchcio.techtarget.com/definition/learning-management-system>.

É importante ressaltar que os Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) são considerados assunto estratégico pelo governo imperialista dos Estados Unidos da América. Dessa forma, em 1998, é criado, pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, um grupo que tinha como uma de suas principais tarefas padronizar as tecnologias de aprendizagem.

O grupo, que conta com a participação do Escritório de Políticas de Ciência e Tecnologia, ligado diretamente ao Gabinete da Presidência, visava consolidar os esforços federais por meio de um programa federal de treinamento, o *Federal Training Technology Initiative* (FTTI):

A visão da tecnologia de aprendizagem da FTTI englobava uma série de iniciativas nacionais públicas e privadas de aprendizagem eletrônica voltadas para o uso do poder das tecnologias de aprendizagem para ampliar o alcance de educadores e instrutores que enfrentavam o desafio assustador de mover a força de trabalho dos Estados Unidos para a Era da Informação.¹⁹

Dessa forma, com amplo suporte infraestrutural e ideológico (jurídico-político) de organismos internacionais e apoiado pelo governo imperialista estadunidense, a plataforma educacional cresceu rapidamente: de acordo com a Google LLC, no mundo todo, mais de 170 milhões de estudantes e professores utilizam a plataforma educacional GWE (GOOGLE FOR EDUCATION, 2021f), contando atualmente com mais de 100 milhões de acessos diários (SAMPAIO, 2020).

A GWE no Brasil atual

No Brasil, as mercadorias da Google LLC para a educação vêm sendo usadas desde 2013 em parceria com as redes públicas e privadas da educação básica e da educação superior, nas esferas administrativas, federal, estadual e municipal, além de instituições empresariais interessadas na privatização e mercantilização da educação, como a Fundação Lemann (OLIVEIRA, 2017) e FTD-Educação (2021). A partir daí, governos estaduais começam a realizar parcerias entre suas redes de

¹⁹ Trata-se de uma livre tradução do autor. No original: *The then-FTTI's learning technology vision encompassed a number of national public and private electronic learning initiatives geared toward using the power of learning technologies to broaden the reach of educators and trainers who were faced with the daunting challenge of moving America's work force into the Information Age* (EUA, 2006).

ensino e o GWE, como veremos adiante.

A relação da Google com a Fundação Lemann, a partir de 2017, é emblemática, na medida em que atua na construção de um consenso em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Construída de forma atropelada e sem a participação popular, a Base foi homologada em 2018, sob contexto político marcado por um governo de caráter autoritário, com políticas regressivas para a classe trabalhadora, parte do projeto de autocracia burguesa no Brasil²⁰ (FERNANDES, 2019).

Um dos objetivos declarados da parceria entre a Google LLC, a Fundação Lemann e a Nova Escola era disponibilizar, pelo site Nova Escola, aulas preparadas com o conteúdo da BNCC, antes mesmo de sua aprovação e homologação. O projeto, que contava com o aporte de R\$ 15,8 milhões por parte da Google LLC e de outros R\$ 6 milhões provenientes da Fundação Lemann, pretendia “capacitar” professores com aulas e vídeos alinhados aos conteúdos da BNCC, em um momento em que, no Congresso Nacional e na sociedade, a própria BNCC estava sendo debatida. Dessa forma, pensamos que tal iniciativa, por parte da Google LLC e da Fundação Lemann, aponta para um objetivo das empresas em associar as redes públicas de ensino com o projeto de empresariamento da educação e das contrarreformas neoliberais na educação, como é o caso da BNCC, como exemplifica a declaração do diretor executivo da Fundação Lemann, Deniz Mine:

No futuro, tendo a base organizada, o professor vai poder dar um Google para saber como ensinar o sistema solar no terceiro ano e vai aparecer o vídeo do *YouTube Edu*, os planos de aula da Nova Escola, mas também da Escola Digital, do Portal do Professor e o que a *rede de São Paulo* ou a *Educopédia*, do Rio de Janeiro, produziram. E o professor vai conseguir ter várias fontes. (OLIVEIRA, 2017).

A seguir, consideramos importante apresentar um breve histórico da chegada e enraizamento da Google LLC no Brasil, a partir de 2013, na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, primeira do país, cujo governo encetou uma parceria com a Google LLC com o objetivo de utilizar seus serviços educacionais na rede pública. Trata-se da primeira experiência, em todo o mundo, na qual a Google vai fornecer e implementar sua mercadoria educacional para mais de 5 mil escolas, quatro milhões

²⁰ Para Fernandes (2019, p.82-83), o “Estado autocrático-burguês é não só, a forma invertida do Estado-democrático burguês, mas instrumento de dominação do imperialismo e do despotismo burguês reacionário” .

de estudantes e cerca de 300 mil professores e funcionários (GOOGLE, 2013), em acordo de cooperação com a maior rede pública de ensino no Brasil. Segundo a empresa, o investimento se justifica porque:

A Internet é um motor de desenvolvimento socioeconômico e de formação de capital humano. Tecnologias de ponta, como o Google Apps for Education, terão um papel crucial para ajudar a equipar as gerações *futuras com as habilidades necessárias para ter sucesso no mercado de trabalho de hoje e de amanhã.* (GOOGLE, 2013).

Sendo assim, a Google anuncia seus interesses, apontando para a formação de um trabalhador de novo tipo, combinando a ideologia do capital humano (MOTTA, 2008) com os interesses de frações da classe burguesa que já se expressavam no Relatório Delors (DELORS, 1998).

No ano de 2014, a Paraíba torna-se o primeiro estado do Nordeste a estabelecer uma parceria com a Google LLC em seu sistema de ensino. Em 2017, o Estado do Pará, em acordo envolvendo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e uma empresa intermediária do ramo da tecnologia, a Interceleri, inicia a implementação da plataforma educacional da Google LLC em sua rede (MONTAGNER, 2018). O acordo constituiu uma operação de crédito de 350 milhões de dólares, dos quais 18,3 milhões seriam usados no Sistema Educacional Interativo, que envolve o uso da tecnologia nas salas de aula e é parte do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do BID (AGÊNCIA PARÁ, 2017).

Em 2015, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul também estabelece a parceria com a Google, através de uma empresa intermediária, a MSTech. No ano de 2018, a cidade paulista de Barueri tornou-se a primeira no Brasil a implementar o sistema educacional da Google em toda a sua rede de educação básica (BARUERI, 2018). O processo de adesão da cidade ao sistema educacional tecnológico, bem como o êxito supostamente alcançado, foi apresentado no último “The Anywhere School 2020: Ensine de onde estiver”, evento sobre tecnologia educacional da Google LLC. Nele, a secretária de educação de Barueri, Flavia Moreno, apresentou o caso em exposição sobre o tema “Brasil: estratégias de igualdade no ensino público” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 2021).

A parceria da Google LLC com o estado de Santa Catarina, consolidada em 2019, aponta para o que pode caracterizar o processo de atuação da Google LLC na

construção de um consenso para a utilização de sua plataforma educacional GWE, na medida em que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) influenciou sobremaneira a construção dessa parceria (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 2021).

O CONSED se define como uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Sua atuação, juntamente com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Movimento pela Base, no processo aqui referido, caracteriza-o como aparelho de hegemonia, uma vez que

A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem Crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica. (GRAMSCI, 2020, p. 320).

Tais aparelhos de hegemonia constituem a direção e o sentido das pautas e interesses de frações da classe burguesa, sendo parte do capital investido na construção das políticas de contrarreformas neoliberais na educação, implementadas nos últimos anos, como a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a (Contra)Reforma do Ensino Médio.

No caso específico do município do Rio de Janeiro, identificamos acordo firmado diretamente entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e a Google LLC, a partir de quando o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE) emitiu, em 23 de março, a Deliberação no 376/2020 (RIO DE JANEIRO, 2020a), estabelecendo que as instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do estado do Rio de Janeiro poderiam reorganizar suas atividades escolares, de forma a serem realizadas pelos estudantes e profissionais da educação em regime especial domiciliar.

A SEEDUC, com base nessa deliberação, emitiu, em 5 de abril de 2020, a circular SUGEN SEI nº 22 (RIO DE JANEIRO, 2020b), esclarecendo procedimentos pedagógicos a serem adotados nas salas de aula virtuais, bem como a forma como

os professores deveriam utilizar o GWE e suas funcionalidades²¹. No mesmo dia, o então secretário de educação do Estado, Pedro Fernandes, anunciou a parceria em suas redes sociais.

Dessa maneira, em função do fechamento das escolas públicas, visando evitar a propagação do vírus Covid-19, a Google LLC encontra, em meio à pandemia, uma janela de oportunidade para seus investimentos. Como evidenciam Souza e Evangelista (2020):

Não é sem razão que a OCDE (2020) e a UNESCO (2020) sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida. As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos. (SOUZA; EVANGELISTA, 2020, p. 1).

Nessa conjuntura, é firmado o acordo entre a SEEDUC-RJ e a plataforma educacional da Google LLC. De acordo com o documento (RIO DE JANEIRO, 2020b), a parceria com a Google LLC teria como objetivo elaborar o planejamento, o suporte, o acompanhamento e o efetivo uso de recursos pedagógicos por professores, alunos e demais funcionários da secretaria, cujos dados funcionais foram “migrados” do sistema institucional da SEEDUC - Sistema Conexão Educação - para o sistema de dados da Google LLC, através de sua plataforma educacional.

De acordo com o último Censo Escolar (INEP, 2021), o Estado do Rio de Janeiro registrava 600.032 matrículas de alunos e 44.347 docentes, apenas no Ensino Médio, área majoritária de atuação da SEEDUC-RJ, o que representa 644.379 usuários do sistema, sem contar os demais funcionários da direção e administração escolar. Tal contingente constitui, sem dúvida, um enorme manancial de potenciais usuários – compreendidos como clientes –, extremamente atrativo para o capital. Essa perspectiva foi claramente enunciada por um representante de frações burguesas do mercado de empresas de tecnologia do setor educacional, destacando a estratégia perfeita da Google LLC na ótica empresarial: “deixar os estudantes familiarizados com as tecnologias da marca para que eles sigam como usuários até chegar ao mercado de trabalho é o que toda companhia quer” (FRAGA, 2019).

²¹ Em recente artigo, Daniela Patti do Amaral e Janaina Specht da Silva Menezes apontam alguns movimentos desse processo (AMARAL; MENEZES, 2020).

A secretaria apresentou, em Circular Interna, alguns motivos para a utilização da plataforma educacional, tais como: a “facilidade de acesso (seja por dispositivos móveis, notebooks, PCs, dentre outros), a interface amigável e simples de operacionalizar, tanto para o aluno, como para o professor” (RIO DE JANEIRO, 2020b).

Passado pouco mais de um ano de utilização da plataforma, a pesquisa realizada em *sites* de fóruns de defesa da educação pública, sindicatos e demais movimentos sociais, além da experiência de um dos autores, que tem acompanhado o GWE na pandemia desde sua implantação, evidencia um cenário oposto ao que o documento oficial vaticina – o que é demonstrado como um oásis revela-se apenas uma miragem no deserto, como tem sido o “ensino remoto”, assim como o “ensino híbrido”, termos que hoje integram o glossário do capital educador em mediação com a tecnologia no Estado do Rio de Janeiro.

Já em 1º de março de 2021, a SEEDUC-RJ associa o GWE a um aplicativo de celular, o *Applique-se*, plataforma digital da rede estadual que, de acordo com a SEEDUC-RJ, permite ao usuário navegar sem o consumo de pacote de dados graças à navegação patrocinada, cedida pela SEEDUC (2021). No entanto, o aplicativo que já fora utilizado nos Estados do Amazonas, Pará, São Paulo e Paraná, atingindo para mais de sete milhões de alunos, é suspeito de integrar uma rede de notícias falsas, utilização não autorizada de dados dos usuários e demais irregularidades. Contratado durante a pandemia, que serviu para justificar uma regulamentação mais afrouxada, o aplicativo é desenvolvido pela empresa, a IP.TV, que possui ligações²² com o atual governo federal de caráter neofascista.

O produto mais conhecido da IP.TV é o Mano, um canal de vídeos criado em 2018 para alavancar a campanha de Jair Bolsonaro com notícias falsas e outros conteúdos não permitidos, como apologia às armas e à ditadura empresarial-militar. O principal canal do Mano é justamente a TV Bolsonaro, um canal digital com vídeos que fazem apologia ao uso de armas, ao fascismo e à ditadura militar²³. O canal faz parte de uma série de outros, oferecidos a estudantes da rede pública do Pará e do

²² As informações a respeito do *Applique-se* encontram-se disponíveis em: <https://theintercept.com/2020/06/15/app-empresa-tv-bolsonaro-aulas-online-pandemia/>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

²³ Ver vídeo de Flavio Bolsonaro conclamando seus partidários e apoiadores a utilizarem o Mano: <https://youtu.be/iwjLRfd0umk>

Amazonas, crianças e jovens entre quatro e 17 anos²⁴.

O *Applique-se* está envolto em uma série de problemas que abarcam desde a dificuldade de acesso dos alunos, até a suspeita de utilização e venda dos dados pessoais de alunos e professores, tendo o Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE), em notificação extrajudicial à SEEDUC, questionado a utilização do aplicativo (SEPERJ, 2021). Mesmo assim, em declaração à imprensa, o então Secretário de Educação do Rio de Janeiro, Comte Bittencourt, declarou que o aplicativo ficará como “legado aos alunos” (CONSED, 2021), o que caracteriza a direção que frações da classe burguesa pretendem dar à educação de jovens, filhos e filhas da classe trabalhadora. Com essas marcas, o GWE é disponibilizado, a partir de 1º de março de 2021, no Rio de Janeiro, através do *Applique-se*.

Tal cenário manteve-se até 20 de outubro de 2021, quando, pelo motivo declarado de diminuição de mortes e de casos da COVID-19, o governo do Estado do Rio de Janeiro, através do decreto nº 47.801, de 19 de outubro de 2021 (RIO DE JANEIRO, 2021), determina o retorno às aulas presenciais. Com isso, desenha-se uma nova configuração de utilização do *Applique-se*, bem como do GWE no Estado do Rio de Janeiro. Com o retorno às aulas presenciais, os alunos não são mais obrigados a utilizar o *Applique-se* uma vez que, resguardando os casos especiais descritos no decreto, devem comparecer às aulas.

Assim sendo, a fim de preservar os limites metodológicos e analíticos da pesquisa, em que pese o desafio de perscrutar o real em seu flagrante movimento, resguardaremos os alongamentos deste estudo para o oportuno momento de sua redação final. Por ora e para as finalidades propostas neste artigo, ficaremos com os apontamentos analíticos descritos, e que encaminham, ao menos assim pensamos, algumas das principais questões que indicamos até aqui.

²⁴ As informações a respeito do *Applique-se* também se encontram disponíveis em: <https://theintercept.com/2020/06/15/app-empresa-tv-bolsonaro-aulas-online-pandemia/>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

Considerações finais

A pesquisa em curso, da qual deriva este artigo, visa explicitar a atuação da Google LLC por meio da plataforma GWE, que objetiva concorrer amplamente para o controle da classe trabalhadora, incidindo de diferentes modos na formação e conformação tanto dos estudantes quanto de seus professores, desde a educação básica.

Nessa direção, e com base nos elementos expostos, consideramos que a Google LLC pretende conformar a educação, criando um consenso em torno da utilização de sua mercadoria educacional, o GWE, com a intenção de contribuir para a criação de um “novo tipo humano, associado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2020, p. 248).

Como demonstrou o filósofo italiano no estudo acerca do americanismo e do fordismo (2020), por exemplo, mas também em outros escritos como os referentes aos intelectuais e ao princípio educativo (2000), a subsunção do trabalho ao capital requer um conjunto de características psicofísicas em cuja construção a educação, na forma escolar, desempenha papel fundamental, embora não único.

Se ao padrão de acumulação taylorista-fordista correspondia um paradigma educativo adequado ao modelo fabril do século XIX e, por conseguinte, adequado à formação daquele trabalhador de novo tipo, na atualidade são outros os paradigmas requeridos pelo padrão de acumulação flexível. Pode-se considerar, em decorrência, que, em um novo tipo de acumulação e de modelo racionalizado de produção – o capitalismo flexível –, a plataforma de serviços educacionais da Google.LLC vai plenamente ao encontro dos interesses e necessidades do capital, representando-o como intelectual orgânico (GRAMSCI, 2000) e atuando no sentido de constituir um outro trabalhador de *novo tipo*.

Esse aspecto, que ainda requer aprofundamento, é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando que se possa, com propriedade, apreender o papel da Google.LLC na construção de consenso, no âmbito do Estado Integral, referente à utilização de sua mercadoria educacional, o GWE, e para além dela.

Em face da necessidade de delimitar nosso objeto de estudo, nos deteremos à análise do estado brasileiro, marcado, neste momento histórico, por um governo apoiado por expressivas frações da classe burguesa, que se caracteriza pela

emergência do neofascismo, pelo vilipêndio das lutas da classe trabalhadora e pela criminosa gestão da crise sanitária derivada da pandemia da Covid-19.

Esse cenário obscuro, no campo da educação, foi precedido pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gestada na ofensiva reacionária desde 2015-2016, aprovada em 2017, aprofundando os processos de mercantilização da educação e a captura de sua dimensão pública. Do mesmo modo, e com sentido complementar, destaca-se, para os fins de nosso estudo, a (Contra)Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2018, ainda no governo Temer, cuja implementação se encontra em curso.

A análise de ambos os instrumentos legais nos interessa especialmente por explicitar a relação da Google LLC com a educação pública, pela mediação particular da GWE, como se evidencia, por exemplo, pela estreita convergência entre os interesses empresariais e as contrarreformas neoliberais na educação, aqui referidas. Pretendemos, assim, compreender a complexidade e a capilaridade desse processo.

Referências

AGÊNCIA EFE. Em 9 anos na Bolsa de Valores, Google cresceu mais de 900%. **Época Negócios**, São Paulo, 7 set. 2013. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Empresa/noticia/2013/08/google-cresceu-mais-de-900-em-seus-9-anos-em-wall-street.html>. Acesso em 21 de março de 2022.

AGÊNCIA PARÁ. Melhoria da Educação básica terá recursos de US\$ 350 mi do BID. **Agência Pará**, Belém, 15 mar. 2017. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/2633/>. Acesso em 20 de abril de 2021.

AMARAL, Daniela Patti do; MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação pública no Estado do Rio de Janeiro em tempos de pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n.1, abr./ jun. 2020.

ANTUNES, R. Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. In: GROHMAN, Rafael (org). **Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BARUERI. Barueri é a primeira cidade do Brasil a implementar tecnologia da Google na rede de ensino. **Barueri: Cidade Inteligente e Sustentável**, Notícias, Barueri, 4 dez. 2018. Disponível em: <https://portal.barueri.sp.gov.br/Noticia/04122018-barueri-e-a-primeira-cidade-do-brasil-a-implementar-tecnologia-da-google-na-rede-de-ensino>. Acesso em 20 de abril de 2021.

CONSED. Secretaria de Educação lança aplicativo de ensino remoto. **CONSED**, Rio de Janeiro, 2 mar. 2021. Disponível em: <https://rb.gy/g1gplk>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão**

Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

ESTADÃO CONTEÚDO. Lucro líquido da Alphabet, controladora do Google, salta 162% e chega a US\$ 17,9 bilhões no 1º trimestre. **Seu Dinheiro**, São Paulo, 17 abr. 2021. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2021/empresas/lucro-liquido-da-alphabet-controladora-do-google-salta-162-e-chega-a-us-179-bilhoes-no-1o-trimestre/>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

FERNANDES, F. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FRAGA, N. Como o Google pretende dominar a educação. **Época Negócios**, São Paulo, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://rb.gy/p9aq21>. Acesso em 20 de abril de 2021.

FTD Educação. Conectamos histórias, construímos futuros. **FTD Educação**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://rb.gy/p68lps>. Acesso em 18 de abril de 2021.

G1, Lucro da dona do Google cresce 20% em 2020. **Valor Econômico**, São Paulo, 2 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/02/03/lucro-da-dona-do-google-cresce-20percent-em-2020.ghtml>. Acesso em 30 de março de 2021.

GOOGLE. Nosso compromisso: Concentramos nosso trabalho nas áreas em que podemos ter o maior impacto. **Google.org**, São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://www.google.org/our-work/>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

_____. Ensino de onde estiver. **Google.org**, São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://teachfromanywhere.google/intl/pt-BR/#for-teachers>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

_____. São Paulo adota Google Apps para Educação. **O blog do Google Brasil**, São Paulo, 27 nov. 2013. Disponível em: <https://brasil.googleblog.com/2013/11/sao-paulo-adota-google-apps-para.html>. Acesso em 21 de março de 2022.

GOOGLE FOR EDUCATION. Of the 12.6M mobile devices shipped to US schools in 2016, #Chromebooks made up 58% of the market, via @nytimes goo.gl/VayxQR. **Twitter**, 16. mar. 2017. Tweet: @GoogleForEdu. Disponível em: <https://bityli.com/kbdRH>. Acesso em 5 de setembro de 2021.

_____. Education Fundamentals. **Google for Education**, São Paulo, 2021a. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/workspace-for-education/education-fundamentals/. Acesso em 3 de setembro de 2021.

_____. Chromebooks. **Google for Education**. São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://services.google.com/fh/files/misc/chromebooks.pdf>. Acesso em 5 de setembro de 2021.

_____. Lessons in rolling out 300,000 Chromebooks from Chicago Public Schools. **Google for Education**. São Paulo, 2021c. Disponível em: <https://edu.google.com/why-google/case-studies/chicago-public-schools/>. Acesso em 5 de setembro de 2021.

_____. Por que usar o Google. **Google for Education**. São Paulo, 2021d. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/why-google/our-commitment/>. Acesso em 22 de abril de 2021.

GOOGLE FOR EDUCATION. Ensino à distância. **Google for Education**. São Paulo, 2021e. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/latest-news/distance-learning/. Acesso em 8 de setembro de 2021.

_____. Visão geral do Google Workplace for Education. **Google for Education**. São Paulo, 2021f. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/products/workspace-for-education/. Acesso em 23 de abril de 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel-notas sobre o Estado e a política. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: temas da cultura e ação católica; americanismo e fordismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 26. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2016.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MARX, K. **O capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. v. 1.

MONTAGNER, C. Secretarias de educação entregam alunos de bandeja como clientes para gigantes da tecnologia. **Lavits**, Rio de Janeiro, 2 ago. 2018.

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 para o conformismo. 2007. 307f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - UFRJ, Rio de Janeiro.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov. 2008.

OXFAM. Poder, lucros e a pandemia: da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos para uma economia que funcione para todos. **Oxfam Internacional**, set. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação CEE** n.º 376, 23 mar. 2020a. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/z7i0vr8nhfmc8/D_2020-376.pdf?dl=0. Acesso em 30 de abril de 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). CI SEEDUC/SUGEN SEI n.º 22, de 5 de abril de 2020b. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/z7i0vr8nhfmc8/D_2020-376.pdf?dl=0. Acesso em 30 de abril de 2020.

_____. Decreto n.º 47801, de 19 de outubro de 2021. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 19 out. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2b8rawxs>. Acesso em 3 de março de 2022.

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

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

SAMPAIO, J. “O professor é a chave do ensino online”, diz ‘pai’ do Google Sala de Aula. **Veja**, São Paulo, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/o-professor-e-a-chave-do-ensino-online-diz-pai-do-google-sala-de-aula/>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

NEVES, L. M. W. (Org). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, V.. Google e Lemann se unem para entregar planos de aula direto no celular do professor. **Porvir: Inovação em Educação**, São Paulo, 20 mar. 2017. Disponível em: <https://rb.gy/x7wdsi>. Acesso em 2 de abril de 2021.

SANTOS, T.. **Socialismo ou fascismo**. Florianópolis: Insular, 2018.

SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Parceria inédita da educação com o Google beneficia rede estadual de ensino. **Portal do Governo**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/parceria-inedita-da-educacao-com-o-google-beneficia-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em 29 de março de 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Programas e projetos: Google for Education. **Governo de Santa Catarina**, Santa Catarina, 2021 Disponível em <https://rb.gy/huvafm>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Educação: Applique-se. **SEEDUC**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/aplique-se>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Informes à categoria sobre o início das aulas remotas [...]. **SEPERJ**, Rio de Janeiro, 1 fev. 2021. Disponível em: <https://rb.gy/yah65y>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

SOUZA, A. G. de; EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidades para o capital educador. **Contrapoder** [online], 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

SOUZA, C. A. **Educação básica em disputa**: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI. 2019. 385f. Tese (Doutorado em Educação) - UFF, Niterói, 2019.

STATISTA. Advertising revenue of Google websites from 2001 to 2021, **Statista**, 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/266249/advertising-revenue-of-google/>. Acesso em 3 de março de 2021.

VEJA. Saúde: Covid-19 - uma doença de classe baixa. **Veja**, São Paulo, 13 maio 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/covid-19-uma-doenca-de-classe-baixa/>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

CRIANDO MERCADOS DE “OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM”: A CORPORAÇÃO FINANCEIRA INTERNACIONAL E O EXEMPLO DA COURSERA¹

Marcela Alejandra Pronko²

Resumo

Neste artigo, após um breve percurso conceitual sobre o processo contemporâneo de empresariamento da educação, trataremos da atuação da Corporação Financeira Internacional – IFC, braço de financiamento empresarial do Grupo Banco Mundial, na promoção da criação de mercados de “oportunidades de aprendizagem”, conforme as orientações de políticas definidas na sua Estratégia 2020: “Aprendizagem para Todos”. Examinaremos o caso da Plataforma Coursera, caracterizado como “de sucesso”, como exemplo paradigmático e representação modelar da concepção de educação estimulada por este organismo.

Palavras-chave: empresariamento da educação; privatização, Grupo Banco Mundial

CREANDO MERCADOS DE “OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE: LA CORPORACIÓN FINANCIERA INTERNACIONAL Y EL EJEMPLO DE LA COURSERA

Resumen

En este artículo, luego de un breve recorrido conceptual sobre el proceso contemporáneo de empresariamiento de la educación, trataremos la actuación de la Corporación Financiera Internacional – IFC, brazo de financiamiento empresarial del Grupo Banco Mundial, en la promoción de mercados de “oportunidades de aprendizaje” conforme las orientaciones de políticas definidas en su Estrategia 2020: “Aprendizaje para Todos”. Examinaremos el caso de la Plataforma Coursera, considerado “exitoso”, ejemplo paradigmático y representación modelar de la concepción de educación de este organismo.

Palabras clave: Empresariamiento de la educación; privatización; Grupo Banco Mundial.

CREATING FIELDS OF “LEARNING OPPORTUNITIES”: THE INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION AND EXAMPLE OF COURSERA

Abstract

In this article, after a brief conceptual journey on the contemporary process of educational entrepreneurship, we will deal with the performance of the International Finance Corporation - IFC, World Bank Group's corporate financing branch, in promoting the creation of markets for “learning opportunities”, in line with the policy guidelines set out in its 2020 Strategy: “Learning for all”. We will examine the case characterized as “successful” of the Coursera Platform as a paradigmatic example and model representation of the concept of education stimulated by this organization.

Keywords: education entrepreneurship, privatization, World Bank Group.

¹ Artigo recebido em 11/04/2022. Primeira Avaliação em 25/04/2022. Segunda Avaliação em 29/04/2022. Terceira Avaliação:10/05/2022. Aprovado em 19/05/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i4.54021>.

² Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, EPSJV/Fiocruz, Brasil. Graduada em Ciências da Educação, Universidad Nacional de Luján – UNLu, Argentina; Mestre em Educação e Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Espaço Público. E-mail: pronkom@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8643905602454259>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2735-1914>.

Introdução

É necessária uma ação urgente para realizar uma nova visão para a educação: uma visão em que o aprendizado aconteça para todos em todas as partes.
(SAAVEDRA CHANDUVI *et al*, 2020, p. 6, tradução nossa)

Quando Jan Amos Comenius, filósofo da Europa Central, publicou em 1657 sua *Didática Magna*, onde se propunha, antecipando o melhor do espírito do Iluminismo, “ensinar tudo para todos”, não imaginava que, quase quatro séculos mais tarde, sua utopia universalista seria atualizada em chave ultraliberal. A nova palavra de ordem seria “ensinar tudo para todos, lucrativamente”, transformando o conhecimento em parcelas vendáveis, flexíveis e adequadas, para que os trabalhadores possam se inserir no mercado de trabalho, segundo as determinações e necessidades da empresa capitalista.

Na perspectiva liberal, a utopia do pleno funcionamento do mercado inclui o desenvolvimento de um mercado educacional, “visto como um processo que se auto aperfeiçoa, na medida em que avança para sua destinação final: a autorregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical das leis do mercado” (FREITAS, 2018, p. 56). Essa perspectiva, conduzida pelo empresariado global, através de um conjunto difuso, mas muito articulado de organizações diversas (ROBERTSON e VERGER, 2012) tem no Grupo Banco Mundial um catalizador da experiência internacional e um forte indutor de políticas, que amplifica estratégias e argumentos em prol da construção de sociedades reguladas pelo mercado.

Do ponto de vista das políticas educacionais, nas últimas décadas, numerosos estudos têm analisado o processo cada vez mais intenso de empresariamento da educação brasileira (FREITAS, 2018; ADRIÃO, 2018; COLEMARX, 2020; MOTTA e ANDRADE, 2020; PERONI e GARCIA, 2020), como expressão concreta de uma tendência que se revela global (MOSCHETTI, FONTDEVILA e VERGER, 2019). Para caracterizar esse processo, os autores do campo crítico têm utilizado diversas categorias: privatização, mercantilização, mercadorização, comoditização da educação pública. Essas são algumas das principais expressões utilizadas, às vezes como sinônimos, às vezes como distinções concretas de processos mais amplos. Em todos os casos, desde a última década do século passado, destaca-se a aceleração

e a consolidação desse processo, concomitantemente à expansão da neoliberalização (HARVEY, 2005), com forte participação e influência dos organismos internacionais, particularmente para a periferia do capitalismo (PRONKO, 2014, 2019). Neste artigo, após um breve percurso conceitual que toma como referência algumas produções publicadas no último lustro, nos propomos a tratar da atuação da Corporação Financeira Internacional – IFC (sigla em inglês), braço de financiamento empresarial do Grupo Banco Mundial, na promoção da criação de mercados de “oportunidades de aprendizagem”, de acordo com as novas orientações de políticas definidas pelo Grupo na sua Estratégia 2020, conhecida como “Aprendizagem para Todos”.

Na tentativa de caracterizar a forma de atuação da IFC, examinaremos, particularmente, o caso da Plataforma de Aprendizagem Coursera, qualificado como “de sucesso”, que oferece diversos tipos de formação *online*, desde cursos livres de poucas horas de duração até cursos completos de graduação e pós-graduação, de acordo com as necessidades variáveis de “aprendentes”³ ao redor do mundo. A venda de “oportunidades de aprendizagem” altamente padronizadas e fortemente determinadas pela mediação tecnológica, capazes de burlar fronteiras e regulações nacionais, de flexibilizar trajetórias e níveis de ensino de acordo com as demandas variáveis do mundo da produção, se apresenta, no caso da Coursera, como exemplo paradigmático e modelar da concepção de educação estimulada por este organismo, e assumida como desejável por boa parte dos consultores do Grupo Banco Mundial e seus governos clientes.

As dimensões do empresariamento da educação

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria ‘organização empresarial’, tomada como modelo racional da organização, apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços (...) Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional (FREITAS, 2018, p. 49).

O empresariamento da educação tem sido frequentemente associado às formas de privatização da educação pública, entendendo-a numa perspectiva mais ou menos específica. Mas, entre esses dois conceitos, parece haver algumas distinções

³ O termo “aprendente” é utilizado pela própria Plataforma.

que merecem destaque. Sem pretensão de aprofundar o debate conceitual que, entretanto, resulta imprescindível, propomos revisitar algumas produções recentes para, na sequência, destacar algumas dimensões que consideramos constitutivas desse processo de empresariamento, em uma perspectiva geral, sem distinção entre os níveis do ensino⁴.

Em artigo que analisa as formas pelas quais vem se materializando a privatização da educação básica no Brasil, Adrião (2018, p. 9) defende a utilização do termo privatização, para se referir às “medidas que tem subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses das corporações ou de organizações a estas associadas”. A autora sustenta que o processo de privatização vem se dando principalmente em três dimensões: privatização da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo. Para cada uma dessas dimensões, Adrião (2018) identifica e caracteriza as formas que essa subordinação assume em cada caso. Partilhando da perspectiva da autora, Peroni e Garcia (2020) adotam, em suas pesquisas, a definição de privatização de Belfield e Levin, “entendida pelos autores como um ‘guarda-chuva’ capaz de abranger desde a transferência de ativos, criação de novos mercados, liberalização, até a transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado” (PERONI e GARCIA, 2020, p. 3). Nesse sentido, elas destacam o caráter relacional do público e do privado como expressão de projetos societários em disputa, sublinhando que estas propostas não são pura abstração, mas decorrem da atuação de sujeitos individuais e coletivos. No caso das políticas educacionais, o projeto privatista é defendido por “intelectuais orgânicos, organizados em *think tanks* e institutos vinculados ao capital e ao neoconservadorismo [que] têm atuado na educação” (PERONI e GARCIA, 2020, p. 5).

Moschetti, Fontdevila e Verger (2019), em artigo que apresenta uma revisão e sistematização da literatura e de fontes primárias sobre os processos de privatização da educação na América Latina, também manifestam preferência pelo uso do termo “privatização”, baseados na já clássica distinção de Ball e Youdell (2008), entre privatização exógena (abertura do setor público à participação privada ou privatização

⁴ Entendemos que os trabalhos escolhidos para fazer essa breve referência conceitual não esgotam o conjunto de produções contemporâneas que exploram o processo de empresariamento da educação, levando em consideração os diferentes níveis e modalidades de ensino. Interessa-nos, nesse primeiro momento, desenvolver uma reflexão mais geral, capaz de dar conta da perda de centralidade da educação escolar em detrimento da promoção das chamadas oportunidades de aprendizagem, proposta pelos documentos mais recentes do Grupo Banco Mundial (PRONKO, 2019).

no sentido clássico) e endógena (incorporação nas instituições públicas de lógicas e práticas próprias do setor privado). Embora reconhecendo que “a privatização exógena e a endógena costumam se apresentar de forma imbricada e híbrida” (MOSCHETTI, FONTDEVILA e VERGER, 2019, p. 6), os autores examinam principalmente as formas exógenas e definem seis trajetórias modelares sobre como a privatização se manifesta na região: a) como parte da reforma estrutural do Estado; b) como reforma incremental; c) por defeito; d) como alianças público-privadas históricas; e) por via do desastre; f) como privatização latente.

Por sua vez, Motta e Andrade (2020) desenvolvem um esforço teórico importante, na tentativa de caracterizar o “empresariamento da educação de novo tipo”, como expressão do interesse e da ação das classes dominantes sobre a educação escolar na contemporaneidade. Nesse processo, distinguem analiticamente o que consideram as dimensões centrais desse conceito:

a *mercantilização* (processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria), a *mercadorização* (processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado) e a *subsunção da educação ao empresariado* (processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada) (MOTTA e ANDRADE, 2020: 4, grifo das autoras).

Ainda sobre esse debate, Freitas (2018) qualifica o mesmo processo como ‘reforma empresarial da educação’, expressão que dá título ao livro de referência. Seguindo a denominação estadunidense, o autor considera que essa expressão caracteriza o modelo empresarial que se preconiza para a escola - assim como para todos os direitos sociais, definindo a autoria e a intencionalidade da proposta: a reforma é empresarial porque se organiza a partir da visão de mundo da fração dominante do empresariado, altamente internacionalizado e financeirizado, e se orienta a subsumir a educação a uma lógica de mercado, colocando em xeque o sistema público em prol do “livre” desenvolvimento de processos formativos regulados (quase) exclusivamente pelo mercado. Para Freitas, a reforma empresarial da educação que, embora apresente princípios globais comuns, se desenvolve de maneira específica em cada contexto nacional, “gera *um vetor em direção à privatização* e ao livre mercado na educação” (FREITAS, 2018, p. 43, grifos do autor), podendo se traduzir em modalidades de privatização diferenciadas.

Embora todos os autores mencionados apontem a centralidade do processo de privatização da educação na contemporaneidade, é importante salientar que a distinção entre público e privado na modernidade capitalista surge, de maneira contraditória, na própria construção do direito liberal e, principalmente, do Estado. Como destaca Dantas (2020, p. 166), no contexto das relações sociais capitalistas,

o indivíduo burguês, no exercício do seu direito sagrado de possuir e acumular no interior da esfera privada, convive com a expressão genérica e universal do cidadão, ao qual corresponde a esfera pública que, se por um lado contrasta com o que não pertence ao domínio do público, por outro, existe para garantir a delimitação de uma fronteira que protege e blinda o que pertence ao domínio do privado.

Assim, “o mesmo direito que garante é o direito que veda a propriedade privada, evidenciando e legitimando a desigualdade real (e não formal) entre possuidores e não-possuidores.” (DANTAS, 2020, p. 166). O problema se coloca, segundo o autor, porque o público se forjou como expressão da suposta universalidade do Estado, produzindo um “igual genérico”, o cidadão, como representação ideal de uma igualdade puramente formal. Dessa maneira, como a relação entre público e privado é, inicialmente, uma relação entre classes e, portanto, entre projetos societários em disputa, a distinção entre privatização e empresariamento da educação remete a ênfases analíticas diferentes no exame de processos sob óticas semelhantes.

Tomando como referência alguns dos elementos apontados acima, optamos, neste artigo, pela categoria empresariamento da educação, no sentido apontado por Freitas (2018), distinguindo nesse processo, analiticamente, três grandes dimensões.

Uma primeira dimensão estaria vinculada ao que é conhecido como privatização direta da educação, que é transformar a educação numa mercadoria, portanto, oferecer educação como um serviço vendável, em condições “livremente pautadas”, reguladas em uma economia de mercado. Todas as instituições educacionais de caráter empresarial, que visam o lucro, consideram que seu produto a ser vendido é algum tipo de processo formativo, ou como o Banco Mundial tem definido no seu documento de estratégia, uma “oportunidade de aprendizagem”. Assim, a mercadoria “oportunidade de aprendizagem” pode ser oferecida no mercado e, ao ser comprada, gera lucro a partir da exploração do trabalho docente, e de um conjunto de trabalhadores que participam da sua produção. Esse é o sentido mais clássico de uma educação de cunho privado, ou de uma educação “empresariada”.

Entretanto, o empresariamento da educação não se esgota nesse formato, embora ele constitua o horizonte da utopia liberal para a educação. No processo de empresariamento, pode-se distinguir, pelo menos, duas outras dimensões possíveis de serem identificadas como parte do percurso. Por um lado, uma dimensão do empresariamento que está ligada à definição privada dos fins da educação pública. A pergunta que orientaria nossa indagação é quem e como se definem os conteúdos da educação pública? Esses conteúdos são definidos publicamente? No processo da definição, eles observam as necessidades do conjunto da classe trabalhadora, por exemplo? Ou operam a partir dos interesses específicos do conjunto da burguesia?

É claro que se trata de levantar perguntas absolutamente retóricas, porque numerosos estudos têm demonstrado que, ao longo das últimas décadas, os conteúdos da educação têm sido orientados para dar conta das necessidades variáveis do conjunto da burguesia, tanto no que diz respeito às características técnicas, como comportamentais, dos aprendizados que os futuros trabalhadores precisam ter para se inserir no mercado de trabalho, ou para sobreviver como exército industrial de reserva. Essa é, também, uma dimensão de empresariamento, porque a atuação empresarial, de uma maneira geral, definir o caráter e a finalidade dos conteúdos que deve ter a educação do conjunto da população, é uma forma de subordinar, se não direta, indiretamente, o funcionamento da educação pública.

Uma terceira dimensão desse processo diz respeito ao empresariamento das formas e lógicas de funcionamento da educação pública. E, aqui, as perguntas seriam: como funciona e se organiza o trabalho escolar? A partir de quais princípios e lógicas? Outros estudos têm constatado que, ao longo das últimas décadas, cada vez mais a lógica do trabalho escolar tem sido subsumida a uma lógica empresarial gerencial, a uma gestão feita a imagem e semelhança da forma de organização específica da empresa capitalista, que coloca então sua marca na forma do funcionamento da educação. Isso se revela de maneira dramática na própria formação docente e na regulação do processo de trabalho docente. A construção de sofisticados sistemas de avaliação da educação, a introdução de processos de responsabilização pelos resultados educacionais, a implantação de uma lógica custo-benefício no planejamento educacional, a elaboração de uma base nacional comum para formação de professores, entre outros aspectos, obedecem a essa lógica que caracteriza essa dimensão do empresariamento.

Poderíamos, ainda, levantar a hipótese de uma quarta dimensão, que também pode ser entendida como um desdobramento da primeira, relacionada ao lugar da educação na cadeia de produção, como uma consumidora de insumos educacionais. Existe uma série de mercados que cercam a educação pública, e que são cada vez mais diversos nas suas características e nos produtos, que vão desde equipamentos eletrônicos e plataformas tecnológicas (que, por exemplo, durante a pandemia da COVID-19 têm sido impostas como a única saída para não perder a continuidade pedagógica) até diversos materiais didáticos e sistemas de ensino, incidindo diretamente na forma e no conteúdo da educação.

Assim, o processo de empresariamento da educação tende, de maneira permanente, à criação de mercados de formação, a tal ponto que o próprio escopo do que seja sistema educacional, tal como o conhecemos hoje, precisa ser redefinido. Não por acaso, na “Estratégia 2020 para a Educação” do Grupo Banco Mundial, documento publicado em 2011, a centralidade da escola foi explicitamente colocada em xeque, ao redefinir os sistemas educacionais não mais como compostos por um conjunto de instituições educacionais, organizadas em níveis sequenciais, mas por um conjunto flexível e difuso de oportunidades de aprendizagem⁵. Essas oportunidades de aprendizagem podem ser obtidas tanto em uma instituição de ensino clássica, como no próprio processo de trabalho, ou nos numerosos novos formatos que estão surgindo e que oferecem possibilidade de aprender habilidades e comportamentos necessários à inserção produtiva no mundo em que vivemos. Afirma o documento referido:

No nível dos países, o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, *“sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país*, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores,

⁵ Essa redefinição das formas regulares de organização dos sistemas educacionais nacionais já vinha se ensaiando, desde a década anterior, quando o Banco Mundial adotou a definição, proposta pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, de “educação terciária”, em substituição da “educação superior”. Segundo a definição adotada, a educação terciária se caracteriza, de maneira genérica e flexível, como etapa de estudos posterior à educação secundária e não pressupõe, necessariamente, instituições específicas. Para uma discussão mais desenvolvida sobre as implicações desse aspecto ver NEVES e PRONKO, 2008.

formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, grifo nosso).

Resulta importante destacar que o processo de empresariamento da educação, do qual distinguimos analiticamente diferentes dimensões, não é resultado da mão invisível do mercado, mas da mão bem visível da atuação dos Estados Nacionais em determinado contexto histórico. Essa atuação se ancora na atividade de um conjunto de aparelhos privados de hegemonia, de caráter empresarial, com variados formatos e diferentes escopos, articulados internacionalmente através, também, dos chamados organismos internacionais, que catalisam, adaptam e disseminam propostas de como deve ser a educação no capitalismo contemporâneo. No campo internacional da educação, o Grupo Banco Mundial desenvolve uma atuação chave a esse respeito (PRONKO, 2014).

A atuação da Corporação Financeira Internacional

O Grupo Banco Mundial se constitui de um conjunto de organizações que, atuando em funções ou segmentos específicos, confluem no objetivo de disseminar “prescrições políticas e ideias — produzidas ou avalizadas por ele — sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento capitalista” (PEREIRA, 2010: 474), particularmente, na periferia do capitalismo.

Uma dessas organizações é a Corporação Financeira Internacional, criada em 1956 como braço do Banco Mundial, que opera diretamente no fortalecimento e expansão da atividade privada nos chamados países pobres e de renda média. Sem depender do aval governamental para o desenvolvimento das suas ações de consultoria e empréstimo, uma das suas atividades principais é, entretanto, a intermediação de interesses públicos e privados através da promoção de marcos regulatórios nacionais ou subnacionais que permitam e promovam a criação e o funcionamento pleno de novos mercados (PEREIRA, 2010; PRONKO, 2014).

No campo internacional da educação, a atuação da IFC se deu de forma maciça

a partir dos anos 2000, através da ampliação considerável dos empréstimos na área e do incentivo à implantação de parcerias público-privadas, como forma privilegiada de atuação. Segundo Robertson e Verger (2012), a IFC teve um papel fundamental na constituição e funcionamento de uma rede de “empreendedores de políticas e especialistas em educação” que, na perspectiva de promover a ideia de Parcerias Público-Privadas em Educação - PPPEs no interior do debate sobre desenvolvimento, produziu um conjunto de documentos que se tornaram referência em âmbito internacional. Entre eles, se destacam o *Handbook on PPPs and Education* (IFC, 2001) e o *The evolving regulatory context for private education in emerging economies* (FIELDEN e LAROCQUE, 2008)⁶.

Dando concretude ao slogan da IFC –“Criando mercados, criando oportunidades” – sua atuação na educação se baseia na premissa de uma atividade coordenada entre governo e setor privado. Um arranjo segundo o qual

Os governos têm a obrigação de assegurar aos seus cidadãos que recebam uma boa educação, independentemente de quem a forneça. No caso das escolas públicas, isso significa que os mecanismos devem estar no local para garantir que pessoal docente, instalações, equipamentos e materiais sejam da melhor qualidade que *possa ser fornecida com os fundos disponíveis*. No caso de fornecimento do setor privado, aplicam-se os mesmos princípios, com a necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento e controle, para garantir que a prestação de ambos os setores, público e privado, seja *da mais alta qualidade possível*. (FIELDEN e LAROCQUE, 2008, p. 4; tradução própria, grifos nossos).

Isso implica a manutenção de uma lógica dual de funcionamento que contrapõe e naturaliza a “austeridade” da educação pública frente a “qualidade” da educação privada.

Para além da elaboração de documentos e das consultorias pontuais, a IFC também age, no campo da educação, através da promoção de diversos Fóruns e eventos, como o chamado “Colóquio Internacional sobre Educação Privada”, realizado a cada dois anos⁷, desde o início do presente século.

⁶ Uma relação completa dos documentos produzidos por essa rede até 2012 encontra-se em Robertson e Verger, 2012.

⁷ O último colóquio em formato presencial foi em 2018 e teve como tema-título “Aprendendo para o Trabalho do Futuro”, em sintonia com o tema do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial do Grupo Banco Mundial desse ano – “Aprender para concretizar a promessa da Educação” e antecipando o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2019 – “A natureza mutável do trabalho”, em construção à época da realização do evento.

Do ponto de vista da atuação financeira, o investimento da IFC no âmbito da educação tem como espaço privilegiado, a partir dos anos 2000, a América Latina, e, particularmente, o Brasil. Segundo Pronko (2014), em 2013 o país concentrava 23% de todos os investimentos do organismo na educação. Este volume de recursos estava direcionado, principalmente, para o financiamento do processo de expansão e consolidação, através de fusões e aquisições, dos conglomerados empresariais no ensino superior brasileiro. Não por acaso, um dos casos de sucesso da sua atuação nacional era, à época, a Estácio Incorporações que, naquele momento, concentrava 1/3 das matrículas de estudantes de nível superior no Brasil. Desde então, assim como o processo de empresariamento da educação, a atuação da IFC no país também se expandiu para todos os níveis e modalidades. Hoje, as duas experiências de financiamento de corporações educacionais em destaque são a Cruzeiro do Sul, que é descrito como uma corporação que trabalha com todos os níveis e todas as modalidades de educação, e com alto potencial de expansão, sobretudo na área da educação à distância⁸, e a holding Anima Educação que articula um conjunto de instituições de educação superior com o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas tecnológicas para educação, principalmente plataformas de conteúdo a serem oferecidas da maneira mais ampla possível.

De acordo com o Relatório Anual da IFC de 2021,

En el ejercicio de 2021, el total de la cartera de compromisos de IFC en el mundo ascendió a USD 31 500 millones, de los cuales USD 11 900 millones correspondieron a países frágiles, afectados por conflictos y empobrecidos. (IFC, 2021, p. 9).

Desse total de recursos, 10,59% foram destinados para saúde e educação, o segundo campo de investimento mais importante do IFC depois dos Mercados Financeiros. América Latina e Caribe continuam sendo espaços privilegiados de atuação, acolhendo 22,39% dos compromissos financeiros realizados em 2021. O Brasil é o quarto país em volume de operações, com 5,75% dos recursos comprometidos, ficando atrás somente da Índia, China e Turquia.

A atuação do IFC durante a pandemia (2020-2021) teve como eixos estratégicos mitigar os impactos econômicos produzidos pela crise sanitária, através

⁸ O portal *Edtech*, que está na página da Cruzeiro do Sul Educação, é um dos elementos destacados por considerar que possui muito potencial de criar mercado, constituindo uma das razões do apoio da Corporação Financeira Internacional.

do alívio, da reestruturação e da recuperação resiliente, e a criação de oportunidades para novos investimentos do setor privado, através de atividades de prospecção e desenvolvimento, em alinhamento com a atuação do Grupo Banco Mundial e suas orientações⁹. Nesse contexto,

El enfoque de IFC incluye un fuerte énfasis en el capital humano, dado que la pandemia amenaza con revertir décadas de avances que tanto ha costado conseguir, especialmente para las mujeres, las niñas y otros grupos vulnerables. Entre nuestras principales áreas de trabajo se encuentran (...) la *educación*, donde ayudamos a diversas universidades a acelerar su transformación digital y a llegar a los estudiantes a través de Internet para contribuir a que desarrollen las competencias necesarias para la fuerza laboral del futuro. (IFC, 2021, p. 29).

A estratégia de digitalizar a educação superior, acelerada pelas restrições ao convívio social colocadas pela pandemia de Covid-19, impulsionou a criação de um programa específico de financiamento do IFC destinado à estruturação de um novo mercado educacional: as chamadas *EdTechs*. Conforme referido no relatório de 2021:

La transformación digital de la educación superior se ha vuelto urgente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Muchas universidades de los países en desarrollo no estaban preparadas para este cambio repentino y se dieron cuenta de que transformar su modo de trabajar no era una elección, sino una necesidad. Ahora deben repensar por completo sus modelos de negocio para ampliar su alcance de una manera *que resulte comercialmente viable y sostenible*. IFC reunió conocimientos, experiencia y opiniones de expertos de todo el mundo sobre la transformación digital y creó el Programa para la Digitalización de la Educación Terciaria (D4TEP), un producto de alcance mundial y aplicable en otros contextos destinado a ayudar a las instituciones de educación superior a desarrollar, implementar y financiar sus estrategias y planes de transformación digital. Este programa, que fue elaborado, puesto a prueba y lanzado en el transcurso del ejercicio de 2021, ya dio como resultado varias actividades de prospección y desarrollo con numerosas instituciones en todas las regiones en las que trabaja IFC, con lo que se ha mejorado la propuesta de valor de la entidad y se han catalizado inversiones específicas en el sector. (IFC, 2021, p. 37, grifo do autor).

Embora destinada inicialmente para sustentar as atividades das instituições de educação superior ou terciária, a “aprendizagem por plataforma” constitui um

⁹ Segundo o presidente do Grupo Banco Mundial, David Malpass, durante a pandemia “Trabajamos para salvar vidas, proteger a los pobres y los grupos vulnerables, apoyar el crecimiento de las empresas y la creación de empleo, y lograr una reconstrucción mejorada, que conduzca a una recuperación verde, resiliente e inclusiva”. (IFC, 2021, p. 5).

poderoso nicho de mercado que já fazia parte das iniciativas apoiadas pelo IFC. Essas iniciativas alcançaram máxima legitimidade e expansão a partir da pandemia. Articulada à compreensão sobre os sistemas educacionais, afirmada pelo Grupo Banco Mundial na Estratégia 2020 para a Educação, a promoção de plataformas tecnológicas de aprendizagem se coloca como novo horizonte de formação das sociabilidades humanas, disponíveis para modelar habilidades e comportamentos exigidos pela natureza mutável do trabalho no futuro (PRONKO, 2019).

Segundo documento do Banco Mundial, assinado por um coletivo de consultores, a pandemia provocou uma crise de aprendizagem, agravada pela concomitantemente crise econômica e sanitária. Para enfrentar essa crise - “fazer realidade o futuro da aprendizagem” e passar “da pobreza de aprendizagens para a aprendizagem para todos em toda parte” - a solução tecnológica se impõe como o caminho natural e obrigatório (SAAVEDRA CHANDUVI et al., 2020). Afinal, a tecnologia nos ajuda a “reimaginar as conexões humanas”, cada vez mais determinadas pela mediação tecnológica, o que permite, ao mesmo tempo, restabelecer as relações sociais em novas bases e acelerar o processo de circulação do capital¹⁰. Se, para o Banco, “a educação é, em sua essência, sobre conexões humanas — entre alunos, professores, pais, cuidadores, diretores e comunidades mais amplas” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 6), elas devem ser priorizadas, alavancando seu desenvolvimento em formato adequado às exigências do futuro.

Para isso, uma das principais estratégias definidas pelo Banco tem sido o apoio ao desenvolvimento da chamada EdTech:

A tecnologia educacional — ou “EdTech”, o uso de *hardware*, *software*, conteúdo digital, dados e sistemas de informação na educação — apoia e enriquece o ensino e a aprendizagem e melhora a gestão e a prestação de serviços educacionais. A EdTech pode criar novas e mais amplas conexões entre professores, alunos, pais e comunidades para criar redes de aprendizagem. Os investimentos em EdTech podem tornar os sistemas de educação mais resistentes a choques futuros e ajudar a reformar e reimaginar a forma como a educação é oferecida. (...) *O Banco Mundial apoia o uso apropriado e custo-efetivo da EdTech em todos os níveis de educação e apoia os países na expansão do acesso e na melhoria da qualidade, tanto dentro como fora da sala de aula* – para que a educação alcance todos os alunos. Em busca desse objetivo, o Banco Mundial trabalha para descobrir soluções de tecnologia em educação baseadas em

¹⁰ “A crise da Covid-19 expôs a inadequação e as desigualdades no acesso à educação fora da escola, limitando a quantidade e a qualidade dessas conexões” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 6).

evidências, implementar soluções, em nível piloto e em escala, difundir amplamente esse conhecimento entre os formuladores de políticas, e apoiar o desenvolvimento de capacidade para melhor uso desse novo conhecimento. (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 6, grifo nosso).

A criação de redes de aprendizagem exige, nessa perspectiva, a sintonia e a atuação articulada de um conjunto de organizações sociais diversas, entre as quais o setor privado desempenha um papel dinamizador fundamental. Ele é objeto de reconhecimento e apoio por parte do Grupo Banco Mundial de maneira ampla, e de incentivo específico por parte do IFC. Assim está expresso no documento de referência:

O Banco Mundial trabalha em parceria com governos, instituições acadêmicas, organizações não governamentais, empresas privadas, sociedade civil e comunidades em todo o mundo para apoiar projetos inovadores, pesquisa e compartilhamento de conhecimento sobre a EdTech, com o objetivo final de melhorar o ensino e a aprendizagem. O Banco Mundial reconhece o papel desempenhado pelo setor privado e busca aproveitar suas inovações e engenhosidade para aumentar a eficiência no setor público. Essa abordagem de experiência em rede é crítica para garantir que a experiência da EdTech seja efetivamente compartilhada entre regiões e fronteiras e que o suporte local às instituições educacionais facilite a implementação de programas governamentais. Além disso, o Banco Mundial participa de uma série de eventos de aprendizagem pontuais e estruturados para que os clientes compartilhem conhecimentos de ponta, práticas promissoras e informações bem-sucedidas sobre “como fazer” em apoio aos programas nacionais. (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 21).

Assim, as plataformas educacionais ou “de aprendizagem”, surgidas do dinamismo e da “engenhosidade” do setor privado, passam a constituir elementos fundamentais das novas redes de aprendizagem que colocam a disposição do consumidor (os pais, os estudantes, os trabalhadores) oportunidades de aprendizagem variadas, e disponíveis de acordo com as necessidades e com as possibilidades de cada um, para além do formato “engessado” dos sistemas educacionais nacionais. Constitui-se, assim, um novo nicho de mercado na chamada “indústria da educação”, a ser apoiado e desenvolvido pela atuação da Corporação Financeira Internacional, tal como aparece no caso de sucesso apresentado no portal

institucional¹¹, referente à Coursera, paradigma global da aprendizagem por plataforma.

Coursera: um exemplo global da educação que gera lucro

Coursera é uma plataforma tecnológica para aprendizagem *on line* que, segundo dados do Relatório de Impacto Coursera 2021, articula diversos desenvolvedores de conteúdo, entre os quais 175 parceiros universitários, através da oferta de 4.400 cursos (desde cursos livres de poucas horas até cursos completos de pós-graduação) com 92 milhões de aprendentes localizados em mais de 190 países¹² (COURSERA, 2021). Tem sua atuação disseminada mundialmente, graças ao formato livre das formações oferecidas, sem se prender a níveis ou modalidades educacionais específicas. Entre os países cujos habitantes mais utilizam a plataforma, destacamos os 5 primeiros: Estados Unidos (17,3 milhões); Índia (13,6 milhões); México (4,8 milhões); Brasil (3,7 milhões) e China (3,3 milhões). A plataforma oferece cursos em 20 línguas, com legendas para 40 línguas (IFC, 2020).

A plataforma se oferece também para atender segmentos específicos e necessidades de aprendizagem pontuais. Assim, inclui formações desenhadas por “parceiros industriais” que “criam conteúdos e credenciais para preencher lacunas de competências e satisfazer necessidades dos empregadores” (COURSERA, 2021, p. 18, tradução própria). Além disso, a plataforma lançou planos empresariais que se comercializam através da venda de licenças de uso, para aqueles utilizadores institucionais que não criam conteúdo específico. Nessa linha, existe o *Coursera for Business* voltado exclusivamente para o desenvolvimento de competências críticas de negócios, que atende em torno de 2900 empresas e 620 mil aprendentes. O *Coursera for Campus* consiste numa solução específica para universidades em transição para o ensino digital que pode ser articulada, ou não, à oferta mais ampla disponibilizada pela Plataforma. Nesse formato, Coursera administra 3600 campus,

¹¹ Segundo a contracapa da publicação: “Os estudos de caso destacam como os clientes do IFC têm contribuído para alcançar os seus objetivos estratégicos na educação: 1) desenvolver competências e melhorar a empregabilidade dos formandos e 2) aumentar o alcance e impacto *em todos os níveis de ensino*” (IFC, 2020, p. 2, tradução própria, grifo nosso).

¹² A distribuição desses 92 milhões de aprendentes é a seguinte: 20 milhões na América do Norte, 16 milhões na Europa, 28 milhões em Ásia Pacífico, 17 milhões na América Latina, 5 milhões no Oriente Médio e 3 milhões na África (COURSERA, 2021).

atendendo nesse segmento 3 milhões e 800 mil estudantes. Já o *Coursera for Government* está voltado exclusivamente para agências governamentais, desenvolvendo principalmente programas de requalificação profissional, com vistas a superar a “crise de competências”. Por fim, a plataforma trabalha com organizações sem fins lucrativos oferecendo “recursos de aprendizagem gratuitos” para setores e grupos considerados socialmente vulneráveis.

Embora a Coursera exista desde 2012, a pandemia de COVID-19 alavancou um crescimento sem precedentes do seu alcance: o número total de aprendentes individuais passou de 44 milhões em 2019, para 71 milhões em 2020 e 92 milhões em 2021¹³. Em relação ao número total de matrículas, passou de 76 milhões em 2019, para 143 milhões em 2020 e 189 milhões até 30 de setembro de 2021 (COURSERA, 2021).

No estudo de caso desenvolvido pela IFC, surge a pergunta que a dimensão dos números anteriores torna evidente:

Porque a escala sem precedentes de Coursera e o seu alcance é relevante? Por causa da procura global não satisfeita e crescente do ensino superior que é confrontada com as limitações de capacidade existentes. A Holon IQ prevê que até 2030 a procura de ensino superior aumentará em mais 350 milhões de diplomados pós-secundários. Além disso, McKinsey estima que em 2030 entre 75 e 375 milhões de pessoas poderão ser deslocadas por automatização e terão de mudar de ocupação e aprender novas competências (...). Coursera contribui a superar a lacuna entre oferta e procura de educação, aumentando rapidamente o acesso a educação de qualidade em todo o mundo. Ao desagregar partes do ensino superior, com cursos e micro-credenciais, oferece uma via de acesso mais ampla e mais acessível. (IFC, 2020, p. 3, tradução própria).

Esse novo nicho de mercado, explorado por Coursera, com enorme potencial de crescimento e expansão, foi reconhecido pelo IFC desde 2013, ano que começou a apoiar financeiramente a plataforma, contribuindo para a expansão internacional da ferramenta, em um formato cada vez mais abrangente e colaborativo. O IFC estava interessado em

trabalhar com a Coursera devido ao forte encaixe com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 e a missão do IFC de promover o acesso a uma educação de qualidade, acessível e relevante que conduza a uma maior empregabilidade. Oferece uma oportunidade de abordar o crescente desalinhamento entre a oferta e a procura de uma

¹³ Com dados coletados até 30 de setembro de 2021.

educação de qualidade. O IFC acredita que o impacto do desenvolvimento, embora ainda em incubação nos mercados emergentes, poderia ser permanente e grande. (IFC, 2020, p. 3, tradução própria).

A Coursera nasceu em 2011, a partir da experiência de dois professores da Universidade de Stanford, que começaram a experimentar formatos virtuais para algumas das suas atividades de ensino, disponibilizadas de maneira gratuita na internet. O alcance real e potencial do experimento os levou a desenvolver uma *start-up* tecnológica para oferecer Cursos Online Abertos Massivos (MOOCs – sigla em inglês), um mercado nascente que os levou a atrair investidores de risco para fazer o primeiro grande aporte de capital. A associação precoce com parceiros universitários de público reconhecimento acadêmico¹⁴, permitiu que, após 3 meses de funcionamento efetivo, em julho de 2012, já registrassem 680.000 estudantes em 43 cursos.

O modelo de negócio da Coursera foi se desenvolvendo com o tempo. Se os cursos eram, por definição, abertos (ou seja, gratuitos), o que pôde ser vendido para rentabilizar o produto oferecido pela plataforma foram, inicialmente, os certificados: o estudante poderia realizar o curso de maneira gratuita, mas deveria pagar um valor ainda acessível (em torno de U\$ 50) para receber um certificado de conclusão “verificado”. Outra estratégia utilizada, quando a plataforma começou a oferecer cursos mais longos e sistemáticos, como Graduações, Especializações e, posteriormente, Mestrados, foi a fragmentação dos mesmos em unidades menores e acumuláveis, que implicavam desembolsos menores e flexíveis para os interessados, “fidelizando” os clientes e criando economia de escala.

Atualmente, a Coursera é considerada uma empresa líder no mercado educacional. Como sintetiza o estudo de caso promovido pela IFC,

Com o tempo, o modelo empresarial da Coursera amadureceu a partir de um simples fornecedor de MOOC para uma plataforma de três lados mais complexa, servindo aprendizes, educadores e empregadores. Os três segmentos criaram um ecossistema que gera

¹⁴ As parcerias iniciais incluíram, além da Universidade de Stanford, as Universidade de Princeton, Michigan e Pensilvânia. Embora essas parcerias tenham se disseminado por outros países ao longo desses anos, um mapa publicado no estudo de caso do IFC mostra que as instituições acadêmicas parceiras estão fortemente concentradas nos Estados Unidos, na Europa, e em algumas regiões específicas do sudeste asiático. Ou seja, as instituições que produzem conteúdo estão predominantemente associadas à visão de mundo produzida pelos países do capitalismo central, com forte influência anglo-saxã, embora boa parte dos consumidores desse conteúdo se localize na periferia do capitalismo. Para maiores informações consultar IFC (2020).

efeitos de rede, ou melhorias no valor do serviço que é gerado, devido ao aumento do número de participantes na plataforma. Isto ajudou a Coursera a melhorar os seus produtos, crescer, e manter uma vantagem competitiva. (IFC, 2020, p. 19, tradução nossa).

Esta capacidade de intermediação que a plataforma oferece, constituindo as chamadas “redes de aprendizagem”, assim como a vantagem comparativa de garantir uma presença global sem necessidade de se submeter à regulação de qualquer Estado em particular, foram os principais atrativos para o IFC apoiar, financiar e promover o caso da Coursera como exemplar. Afinal, as oportunidades de aprendizagem constituem um mercado pujante e em expansão, cuja qualidade e pertinência só podem ser realmente avaliadas por aqueles que consomem, diretamente, essa mercadoria: aqueles que se formam através dela e aqueles que compram a força de trabalho dos formados por esta ferramenta. Essa é a democracia do mercado, o verdadeiro “mundo da liberdade”, que organiza a sociedade segundo capacidades de compra e de escolha de cada um. Nessa perspectiva, o IFC destaca, no estudo de caso, as declarações de James Devaney, Vice-reitor Associado para a Inovação Acadêmica da Universidade de Michigan, que afirma:

O que se avizinha é uma oportunidade para acabar com os privilégios educacionais. Não devemos estar satisfeitos com a democratização do acesso aos conteúdos. Precisamos democratizar o acesso à escolha, a percursos e a redes que proporcionem uma vida inteira de apoio e inspiração. (IFC, 2020, p. 25, tradução nossa).

Reflexões finais

A experiência da Coursera destacada pelo IFC como Caso de Sucesso revela, de maneira clara e direta, as concepções de educação e sociedade que orientam a atuação dos defensores do empresariamento da educação: o entendimento de que os direitos universais, conquistados pelas lutas populares, são “privilégios” que devem ser “abolidos” em nome da “verdadeira democracia”, aquela que se pauta na liberdade de escolher, de acordo com os recursos que cada um angaria como resultado do seu esforço individual por fazer valer seu mérito. Na luta concorrencial pela sobrevivência, “democratizar o acesso à educação” é, na perspectiva empresarial, “democratizar o acesso à escolha” das “melhores oportunidades” que o dinheiro (disponível) possa pagar.

Entretanto, se o exemplo apresentado constitui incipiente concretização da utopia liberal da implantação de um mercado educacional autorregulado, na experiência concreta dos nossos países, o processo de empresariamento da educação se desenvolve, de maneira desigual em ritmos e estratégias, ao sabor das lutas concretas, oferecendo avanços e recuos em cada uma das suas dimensões. A defesa de um projeto de educação e de sociedade decididamente oposto ao que descrevemos, ainda em construção, deve partir da defesa da escola pública no seu sentido mais pleno, entendendo que, como aponta Freitas (2018), não existe “meia privatização” ou “quase mercados”.

No Brasil contemporâneo, por exemplo, a lógica empresarial na educação, nas suas variadas dimensões, tem encontrado terreno fértil de adesão e difusão, inclusive entre segmentos importantes da própria classe trabalhadora. Não por acaso, a articulação empresarial Todos pela Educação, que se apresenta como organização da sociedade civil que trabalha em prol de uma escola pública de qualidade para todos, constitui hoje uma expressão exemplar desse processo, promovendo o empresariamento da educação brasileira como se fosse o caminho único e desinteressado para alcançar “a educação que o Brasil precisa”¹⁵. Essa presumida universalidade com que são apresentadas suas propostas particulares, em tempos de importante recuo das forças populares, tem contribuído para consolidar um imaginário que atravessa as classes, onde a educação, embora compreendida como bem público, pode (e, em muitos casos, deve) ser oferecida ou estar sujeita à lógica privada.

Nesse sentido, desnaturalizar os cantos de sereia das propostas empresariais, identificar as formas particulares que assumem e os articuladores locais que as viabilizam, são tarefas urgentes no processo de conhecer a (nossa) realidade para transformá-la.

¹⁵ Sobre a caracterização da própria organização consultar “Quem somos” em <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em 12 de março de 2022.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Privatización encubierta de la educación pública. In: **Internacional da Educação – Congresso Mundial**, 5. Anais. Berlim, 22 A 26 de julho de 2007. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação** do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

_____. **Reimaginando as Conexões Humanas: Tecnologia e Inovação em Educação** no Banco Mundial. Washington, DC. 2020.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas.** 22 abr. 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2020.

COURSEIRA, Impact Report 2021. **Serving the world through learning.** 2021. Disponível em <https://about.coursera.org/press/wp-content/uploads/2021/11/2021-Coursera-Impact-Report.pdf>. Acesso em 2 de março de 2022.

DANTAS, A. V. Direito universal à saúde, estatização progressiva, saúde privada e papel do Estado: um flash sobre o SUS e 30 anos de luta de classes na Saúde. In: SILVA, L. B. e DANTAS, A. V. (orgs.) **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2020.

FIELDEN, J. e LAROCQUE, N. **The Evolving Regulatory Context for Private Education in Emerging Economies.** Discussion paper. Washington, DC: IFC, 2008. Disponível em: <http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/7db3ed804970bff99a01da336b93d75f/Discussion%2BPaper%2BFinal.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em 2 de agosto de 2013.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação.** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (IFC). **Handbook on PPPs and Education.** Washington, DC: IFC, 2001.

INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (IFC). **A la altura del desafío.** Informe Anual 2021. Disponível em: www.ifc.org/AnnualReport. Acesso em 15 de março de 2022.

_____. Case Study. **Toward Ending Educational Privilege**. Coursera: An Agile Company Partners with the Best Universities to Rapidly Scale Higher Education and Lifelong Learning. 2020. Disponível em: <https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/3041eb88-e5dd-43d0-aab9-11cff1742db6/IFC-CourseraCaseStudy-May2020.pdf?MOD=AJPERES&CVID=n83-Doo>. Acesso em 15 de junho de 2021.

MOSCHETTI, M. C., FONTDEVILA, C. e VERGER, A. Políticas, processos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187870, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cjPGH99Svw8Sy4TT84Cvnmq/?lang=es>. Acesso em 14 de março de 2022.

MOTTA, V. C., ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt> Acesso em 14 mar 2022.

NEVES, L. M. V. e PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PERONI, V. M. V. e GARCIA, T. Apresentação. Diálogo sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, e77598, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cKXvW66YDtVZbXmMzkNjYq/?lang=pt>. Acesso em 14 de março de 2022.

PRONKO, M. A. Modelar o comportamento. **RTPS: Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 167-180, jun. 2019. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/248>. Acesso em 14 de março de 2022.

PRONKO, M. A. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M. e PRONKO, M. (orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013), Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

ROBERTSON, S. e VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1.133-1.156, out.-dez. 2012.

SAAVEDRA CHANDUVI, J. et al. **Realizing the Future of Learning**: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere (English). Washington, D.C.: World Bank Group. 2020. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/250981606928190510/Realizing-the-Future-of-Learning-From-Learning-Poverty-to-Learning-for-Everyone-Everywhere> Acesso em 15 de março de 2022.

ANÁLISE DA AGENDA 2030: A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NA CAPTURA DO FUNDO PÚBLICO¹

Patrícia de Souza²
Eneida Oto Shiroma³

Resumo⁴

Este artigo analisa a Agenda 2030, discutindo os interesses e a crescente ingerência de organizações privadas na educação pública. Destaca a centralidade das contrarreformas para que o capital atinja seus objetivos atuando junto ao Estado educador. A pesquisa, de natureza documental, aborda a reconfiguração do Estado na condução das políticas sociais no contexto de crise do capital. Nesse processo, o fundo público assume um papel estratégico para a acumulação capitalista como mecanismo para contra-arrestar a queda da taxa de lucro.

Palavra-chave: política educacional; fundo público; Estado; Agenda 2030; capital.

ANÁLISIS DE LA AGENDA 2030: LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA CAPTACIÓN DE FONDOS PÚBLICOS

Resumen

Este artículo analiza la Agenda 2030, discutiendo los intereses y la creciente injerencia de las organizaciones privadas en la educación pública. Destaca la centralidad de las contrarreformas para que el capital logre sus fines trabajando junto al Estado educador. La investigación, de carácter documental, aborda la reconfiguración del Estado en la conducción de las políticas sociales en el contexto de crisis del capital. En este proceso, el fondo público asume un papel estratégico para la acumulación capitalista como mecanismo para contrarrestar la caída de la tasa de ganancia.

Palabra clave: política educativa; fondo público; Estado; Agenda 2030; capital.

AGENDA 2030 ANALYSIS: EDUCATION AS STRATEGY FOR CAPTURING THE PUBLIC FUND

Abstract

This article analyzes the 2030 Agenda, discussing the interests and the increasing interference of private organizations in public education. It highlights the centrality of the counter-reforms for capital achieves its goals working aside the educator State. The documentary research addresses the reconfiguration of the State in the conduction of social policies in the context of capital crisis. In this process, the public fund assumes a strategic role for capitalist accumulation as a mechanism to counteract the decrease of profit rate.

Keyword: education policy, public fund, State, Agenda 2030, capital.

¹ Artigo recebido em 16/03/2022. Primeira Avaliação em 25/05/2022. Segunda Avaliação em 14/05/2022. Aprovado em 29/06/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53528>.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: patty_souza17@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6007339195517174>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4402-9994>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto). Bolsista PQ do CNPq. E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8001069292975491>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>.

⁴ Este artigo deriva da pesquisa de mestrado de Patrícia de Souza (2021) defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e desenvolvida com apoio da Uniedu/FUMDES/SC.

Introdução

A dinâmica contemporânea de acumulação capitalista no contexto da finança mundializada impõe a necessidade de contrarreformas permanentes, expropriando direitos da classe trabalhadora. Como vemos, a característica da crise *estrutural e rastejante* (MÉSZÁROS, 2011) de nossa época confere aos capitalistas pequenos momentos de recuperação. Nesse sentido, observamos em âmbito nacional e internacional, com maior ou menor intensidade, projetos que procuram dar sobrevida ao capital.

Em âmbito nacional, acompanhamos a aprovação da Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017b), da Lei da Terceirização (BRASIL, 2017a) e especialmente da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que afeta sobremaneira os investimentos nas áreas sociais, uma vez que limita os gastos com a atenção primária. São contrarreformas que, combinadas, ilustram expropriações das mais diversas formas (FONTES, 2010) e permitem ao capital certo grau de acumulação.

Sabe-se que, em período de recrudescimento das ações do capital em busca de ampliar sua valorização, todas as esferas da vida humana são passíveis de mercantilização. No Brasil, as investidas sobre a educação pública, como foco dessa valorização, podem ser observadas por meio de políticas e projetos que permitem a drenagem dos recursos do fundo público, principalmente pela fração rentista da burguesia, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), entre outros programas.

Pesquisas têm evidenciado as crescentes investidas do capital na educação pública (MOTTA; ANDRADE, 2020; LAMOSA, 2020; PEREIRA; EVANGELISTA, 2018). Buscando conhecer as propostas de educação para a próxima década, forjadas pelos representantes do capital, elegemos a Agenda 2030 para a Educação (UNESCO, 2015) como objeto de estudo.

A *Declaração de Incheon*, juntamente com a Agenda 2030, fruto do Fórum Mundial da Educação de 2015, congrega um conjunto de metas que pretendem conduzir as nações ao desenvolvimento sustentável. O debate sobre sustentabilidade conduzido pelos intelectuais orgânicos do capital reduz a discussão do tema à busca por uma conjunção harmônica entre economia, política e condições ecológicas. Nessa lógica, o meio ambiente não é considerado um produto histórico das relações sociais

concretas. Surgem dessa discussão encontros e fóruns com representantes do capital, que, por meio de projetos, propugnam um apelo à responsabilização empresarial para com o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza, por intermédio da *conscientização ecológica*. Tal projeto encontrou, na escola pública, solo fértil para ser executado. Essa iniciativa tem por objetivo disseminar a ótica da classe dominante sobre a questão ambiental, obscurecendo as múltiplas determinações que produzem a pobreza, o desmatamento e o uso predatório do meio ambiente.

De tempos em tempos, os intelectuais orgânicos do capital se preocupam em apresentar aparentes soluções para mitigar os problemas causados pela exploração capitalista. Na década de 1950, a Teoria do Capital Humano, formulada por Schultz, alegava que as nações e/ou os indivíduos que investissem em educação teriam um retorno econômico maior, ressaltando o papel da escolarização na mobilidade social e no crescimento econômico. Por essa razão, os países que almejassem o desenvolvimento deveriam aumentar seus investimentos em educação. A partir dessa concepção, justificaram-se as reformas curriculares, que, em última instância, buscavam atender às necessidades do capital formando a força de trabalho na quantidade e no perfil demandados pelo mercado.

A crise do capital, iniciada no final de 1960 e início de 1970, exigiu respostas para que o capital acumulado pudesse encontrar novos espaços de valorização na esfera da circulação. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização, quando articulados, propiciam, em determinadas conjunturas, um respiro para que o capital recomponha seus lucros. A necessidade de o capital recuperar-se da crise, ao buscar novos mercados, fez com que o fundo público ganhasse centralidade no projeto de acumulação.

Como umas das formas de contra-arrestar a queda tendencial da taxa de lucro, o fundo público se tornou essencial para a acumulação capitalista. Uma análise crítica sobre a formação desse fundo nos permite afirmar que sua constituição se dá pelo trabalho excedente e necessário do trabalhador, extraído de seu salário e da mais-valia na forma de lucro para o capitalista (BEHRING, 2012).

No Brasil, durante a década de 1990, com a consolidação de algumas políticas sociais, fruto da luta dos trabalhadores, percebemos como o Estado se reorganiza e legitima, por meio de seu aparato jurídico-político, as formas de pilhagem do fundo

público. Mecanismos como a Desvinculação de Receitas da União (DRU), a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a dívida pública e a EC nº 95/2016 explicitam ações do Estado que visam conferir universalidade às necessidades particulares de uma determinada classe.

O objetivo deste texto é demonstrar como a crescente ingerência do capital na educação pública expressa uma tentativa de gerar contratendência à queda das taxas de lucro, por meio da punção do fundo público. No contexto da financeirização globalizada, a educação pública passa a ser mais um espaço de valorização do valor, e as contrarreformas operadas permitem essa acumulação, particularmente as que avançam sobre o papel do Estado. Para isso, elegemos a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015) como expressão desse projeto do capital, que, por meio da educação, procura obter lucros firmando parcerias com o Estado para este fim.

Este artigo, realizado com base em uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico e dialético, está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos uma análise crítica sobre o fundo público; na segunda, discutimos as formas de o capital valorizar o valor com a educação pública; e, por último, analisamos as propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a Educação 2030 e as reformas que este Organismo Multilateral (OM) sugere para a educação, observando as medidas que recomenda ao Estado e as estratégias que permitem ao capital estabelecer parcerias eficazes para lucrar com a educação básica pública.

Uma abordagem crítica sobre o fundo público

Pretendemos apresentar brevemente a discussão acerca do fundo público, sua constituição e importância nos países centrais do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial e suas particularidades no Brasil contemporâneo, como um país de economia dependente.

Segundo Salvador (2010, 2012), os países centrais do capitalismo, no decorrer do século XX, passaram por um longo processo de aquisição de direitos, até a consolidação do Estado de bem-estar social. A luta dos trabalhadores, com a expansão do capitalismo durante a reconstrução dos países após a Segunda Guerra

Mundial e a pressão do cenário de uma economia planificada nos países socialistas, garantiu maior ascensão aos direitos sociais.

A intervenção do Estado foi decisiva na garantia desses direitos, por meio das políticas de cunho keynesiano, no entanto o orçamento público também expressa a contradição de uma sociedade de classes e é disputado por diferentes frações da burguesia e pelos trabalhadores. Ao discorrer sobre a função do fundo público no período pós-guerra, ao longo do qual este se tornou premissa para a reconstrução da economia capitalista, Oliveira (1988, p. 8) afirma:

O fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais.

O Estado de bem-estar social, que pôde ser observado em alguns países da Europa no período de 1945 até 1970,⁵ inaugurou um novo padrão de financiamento público, ao mesmo tempo em que atendeu a demandas importantes da classe trabalhadora. Foi, portanto, essencial ao capital. Assim, “A formação do sistema capitalista é impensável sem a utilização de recursos públicos, [...] a taxa de lucro passa pelo fundo público, o que o torna um componente estrutural insubstituível” (OLIVEIRA, 1998, p. 20-21).

O projeto nacional-desenvolvimentista, impulsionado nas décadas de 1950-1960 no Brasil, com vistas à expansão da industrialização, ficou marcado pela articulação entre Estado e capital privado (nacional e internacional) para a garantia de acumulação capitalista (BRETTAS, 2020). Foi um período de consolidação do capitalismo monopolista, sob a realidade da ditadura empresarial-militar, em que direitos como previdência, saúde e regulamentação trabalhista eram quase inexistentes.

No Brasil, a relevância do fundo público e das políticas sociais, diferentemente da experiência europeia, aparece no contexto fecundo do neoliberalismo, ou seja, enquanto os países centrais do capitalismo vivenciavam o desdobramento da crise iniciada no final da década de 1960, com ajustes fiscais e perdas de direitos,

⁵ Ao nos referirmos ao período de bem-estar social na Europa, fazemos correlação com o surgimento do fundo público, apoiando-nos nos estudos de Oliveira (1998), segundo os quais a consolidação de um sistema de financiamento público assume papel importante, por isso estrutural na acumulação capitalista. Não obstante, compreendemos que esse modelo de intervenção estatal pode ser observado em outros locais do globo.

contraditoriamente, alcançávamos algumas conquistas no campo social, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRETTAS, 2020).

A Constituição Federal de 1988, fruto da luta organizada dos trabalhadores pelo processo de redemocratização, mesmo com suas contradições e limites, representa avanços na conquista por direitos. O neoliberalismo esbarrou nessas condições concretas, oriundas de conquistas e resistências da classe trabalhadora. Sendo assim, as políticas neoliberais, que representam um projeto de dominação burguesa, não puderam ser implementadas tal qual prognosticava o Consenso de Washington (BRETTAS, 2020).

O fundo público e a financeirização das políticas sociais são a chave para compreendermos essa dinâmica. Brettas (2020, p. 208) afirma que

O neoliberalismo – que tem na financeirização uma das principais alavancas para a retomada das taxas de rentabilidade do grande capital – produzirá mecanismos jurídicos para pilhar os recursos do fundo público, beneficiando a burguesia rentista.

Segundo a autora, o fundo público nos países dependentes, assim como na experiência do Estado de bem-estar social, assume um papel estrutural para a acumulação, principalmente para a rentabilidade do setor financeiro. A diferença é que, nas economias de capitalismo dependente, o Estado assume uma relação subordinada em relação aos países imperialistas e precisa responder aos interesses da burguesia internacional e nacional, de acordo com as determinações e os graus de sua dependência.

Behring (2018, 2019), Granemann (2020) e Brettas (2012, 2020) observam que na aparência, o fundo é constituído de uma riqueza que o Estado recolhe de forma compulsória e chama de orçamento, ou seja, são impostos e contribuições oriundos dos capitais e do trabalho, que serão alocados em políticas sociais. Uma abordagem marxista do tema revela que a riqueza que compõe o fundo público se forma a partir do trabalho não pago, que se transforma em lucro e é cedido ao Estado sob a forma de impostos pagos pelos capitalistas, bem como pelo trabalho necessário materializado no salário do trabalhador, que remunera o Estado por meio de tributos. Toda essa massa de riqueza é produzida pela classe trabalhadora, seja pelo trabalho excedente, seja pelo consumo.

A Reforma do Estado, iniciada em 1995, segundo Behring (2019), com o advento das políticas neoliberais, permitiu o acesso ao orçamento público por parte

dos especuladores do mercado financeiro, por meio de mecanismos como a DRU, possibilitando o deslocamento de recursos dos gastos sociais para outros fins. Em 2016, foi aprovada, por meio da EC nº 93/2016, a renovação da DRU até 2023, com aumento de 20 para 30 no percentual a ser desvinculado, o que permite a transferência para o pagamento da dívida pública.

O superávit primário é outra forma de garantir recursos públicos aos credores da dívida. Aprovado em 1998 em um acordo entre governo e o Fundo Monetário Internacional (FMI), pressiona os países a obter um saldo positivo nas receitas e despesas, a fim de honrar o compromisso com a burguesia rentista.

A LRF é outro mecanismo importante para garantir a punção do fundo público, pois estabelece um teto para os gastos sociais e mobiliza recursos para assegurar receitas superavitárias. Em 2016, acompanhamos a aprovação da EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que impõe um limite para os gastos públicos com as despesas primárias pelo período de vinte anos, exceto para o pagamento da dívida pública. Essa emenda estabelece que o somatório de todas as despesas não pode ultrapassar o montante gasto no exercício do ano anterior, permitindo somente o ajuste de acordo com a inflação.

A EC nº 95/2016, ao estabelecer um piso para os gastos, indica-nos que os recursos públicos destinados às áreas sociais vinham aumentando, portanto foi necessário um mecanismo para estabilizar esses gastos, a fim de que um montante maior pudesse ser redirecionado para frações da burguesia rentista interna e mundial. Chamando atenção para essa contradição, Brettas (2020) alerta que, a partir da década de 1990, no bojo do neoliberalismo, as bases para as políticas sociais no Brasil começaram a ser formuladas e a consolidação do capital financeiro reconfigurou a atuação do Estado, que constrói um arsenal jurídico-político para que essas políticas sociais sejam operadas na lógica da financeirização.

Nesse sentido, o fundo público, compreendido como um composto de mais-valia e trabalho necessário constituído pelo trabalhador, é destinado ao mercado financeiro de forma crescente, para sanar a crise de superprodução de capital fictício. O Estado, no intuito de angariar recursos, diminui o gasto com políticas sociais e lança títulos públicos no mercado, que garantem aos seus compradores a participação nas receitas estatais anuais. Isso significa que o orçamento público entra no butim a ser

disputado entre as frações da burguesia e cada vez menos retorna em forma de políticas sociais ao trabalhador.

Empresariamento da educação

Nossa compreensão sobre a atuação do privado na educação busca romper com a aparente dicotomia entre privado x público, pois essa oposição não nos ajuda a compreender, no movimento do real, as investidas do capital na busca pela recomposição das taxas de lucro, na qual necessita mercantilizar todas as esferas da vida.

Nessa direção, os estudos mostraram como foi necessária a disseminação da ideologia burguesa no espaço público para que a educação fosse compreendida como um serviço, e não como direito. O Estado-educador, por meio de políticas de incentivo à parceria com Organizações não Governamentais (ONG), a fim de fortalecer as chamadas parcerias público-privadas (PPP), viabilizou caminhos para que o setor privado se firmasse como provedor de mercadorias e serviços educacionais, avaliador, gestor e formulador de políticas públicas.

O empresariado da educação atuou fortemente para assegurar uma formação para os trabalhadores baseada na standardização moral e intelectual, bem como centrada na restrição de acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado (MARTINS; PINA, 2015).

Houve uma reorganização política do empresariado brasileiro durante os anos 1980 e 1990, com o objetivo de intervir na agenda pública e definir um projeto de desenvolvimento e educação para o país. No intuito de tornar a força de trabalho mais eficiente, “[...] os projetos educacionais são resultantes de uma intencionalidade inscrita nas práticas sociais concretas, sendo que sua forma e conteúdo sempre expressam uma interpretação da realidade e uma intencionalidade formativa” (MARTINS; TOMAZ; PINA, 2013, p. 184).

Ao longo da história, o intento dessa fração da burguesia, chamada por Martins (2009) de “direita para o social”, foi sedimentar o seu projeto de formação humana como referência, utilizando-se, para tanto, de mecanismos político-ideológico e pedagógicos. Ao reconhecer que as mais variadas formas de exploração da classe trabalhadora, necessárias ao sociometabolismo do capital, colocam em risco o próprio

sistema, os intelectuais dessa classe elaboram e efetivaram o projeto de responsabilidade social empresarial.

O empresariamento da educação, segundo Motta e Andrade (2019), é um projeto econômico, ético e político forjado pelas diferentes frações da classe burguesa, que agem como classe para si, vinculadas ao Estado. De acordo com os autores, “[...] no capitalismo, não cabe à educação escolar apenas tornar o indivíduo apto à produção de mais-valor; cabe-lhe, também, fazer com essa produção seja consentida” (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 11).

Como um fenômeno mais recente, observamos a financeirização da educação, uma forma de o capital espriar seus tentáculos sobre recursos públicos. A possibilidade de a educação ter ações negociadas na bolsa de valores ocorreu em 1999, por meio da Lei nº 9.870, de 23 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que permitiu a abertura de capital por parte das instituições privadas de Ensino Superior (Ipes), o que justifica o aumento vertiginoso dessas instituições após esse período. Segundo Brettas (2020), até 1995, no Brasil, as Ipes somavam 680 unidades, número que em 2017 chegou a 2.152, ao passo que o crescimento das universidades públicas não se deu no mesmo ritmo. “A massa de capitais monetários disponibilizados nas IES [Instituições de Ensino Superior] possibilitou o acionamento de poderosas fusões e aquisições de empresas, principalmente mantenedoras e instituições de ensino” (SEKI, 2021, p. 50). Das dez empresas educacionais apresentadas por Seki (2021), cinco retinham, em 2017, mais estudantes do que todas as IES públicas brasileiras juntas. Em 2014, o setor educacional foi o mais lucrativo no mercado de ações, de acordo com os índices da Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa): “Uma das principais consequências disso é o processo de concentração e centralização dos capitais” (GALZERANO; MINTO, 2018, p. 68).

Ainda que em menor número, é possível destacar a presença de conglomerados responsáveis pelo provimento de material didático, como a empresa Somos Educação. Segundo Galzerano e Minto (2018), parte da receita dessas empresas é remunerada pelo fundo público. A Somos Educação foi comprada pela Kroton em 2018 e agora amplia seus serviços para a Educação Básica, já que o provimento de materiais didáticos está em ritmo crescente, principalmente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a ampliação de mercado de ensino superior vem dando mostras de esgotamento.

A particularidade da financeirização necessita que mais recursos públicos estejam disponíveis para realizar o valor de suas mercadorias, portanto as políticas de transferência de renda e creditícia colocam a camada mais pauperizada na ciranda financeira, instituindo assim a chamada *bancarização* das políticas sociais (BRETTAS, 2020). O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999, ilustra esse tipo de política. É concedida, pelo Estado, uma linha de crédito aos estudantes que não conseguem acessar a rede pública, para financiar seus estudos no ensino superior privado. “Além de estimular o crescimento no número de matrículas nas instituições privadas, [o Fies] contribuiu para aumentar o endividamento das famílias e aquecer o setor” (BRETTAS, 2020, p. 259).

O valor total de contratos disponibilizados pelo Fies em 2010 era de aproximadamente R\$ 70 mil, montante elevado para R\$ 700 mil, em 2014. O motivo desse crescimento foi a reestruturação do Programa que visava facilitar a contratação do financiamento ao diminuir a taxa de juros, expandir o período de amortização da dívida e extinguir a necessidade de fiador podendo usar o Fundo de Garantia de Operações de Crédito (Fgeduc) como garantia. Ao diminuir o risco para os negócios das empresas privadas de educação, o número de matrículas via Fies aumentou correspondendo à época a 61,2% do total de matrículas da empresa Kroton, 42,3% da Estácio, 47,5% da Ser Educacional e 48,3% da Ânima. O valor total desembolsado pelo governo com o Programa Fies de 2010 a 2016 foi de R\$ 61,75 bilhões, dos quais R\$ 4,058 bilhões foram destinados à Kroton Educacional (BRETTAS, 2020).

Outro programa que favoreceu a concentração, centralização e financeirização dos grandes grupos mercantis da educação foi o ProUni. Por meio de isenção fiscal, o Estado deixou de recolher, entre 2005 e 2016, cerca de R\$ 8 bilhões (BRETTAS, 2020). As bolsas do Programa, concedidas por meio de desonerações de impostos, responderam ao problema das vagas ociosas nas Ipes (BRETTAS, 2020). A autora destaca que, ao passo que o Fies e o ProUni, ao longo do período, fortaleceram-se e garantiram a punção do fundo público, os recursos para as universidades públicas começaram a diminuir.

Silva (2020a), ao analisar as políticas de remuneração docente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no período de 2008 a 2016, indica um aumento real no setor, com destaque para a importância da complementação de recursos feita

pela União. Em paralelo, o autor faz uma comparação entre o percentual de recursos federais do fundo público destinado ao pagamento de juros e amortização da dívida e o montante orientado para a educação. Só em 2019, esses dados representaram 38,27% para o primeiro, e 3,48% para o segundo. Comparados aos dos anos anteriores, o autor identificou uma queda nos percentuais da educação, um reflexo inicial das políticas de ajuste fiscal feitas por meio da EC nº 95/2016, que congelou os gastos com as despesas primárias por vinte anos, reajustados de acordo com a inflação, anualmente (SILVA, 2020a).

A lógica apresentada por Silva (2020, 2020a) nos mostra a disputa pelo fundo público na educação e como o Estado, por meio de contrarreformas, redireciona esse montante para a valorização do capital. A pesquisa de Santos (2019), que se debruçou sobre a formação continuada de professores da Rede Municipal de Florianópolis, avança no debate, evidenciando como os recursos públicos alocados para a educação servem ao empresariado da educação e como a Educação Básica entra no processo de financeirização. Destacamos a formação continuada docente ofertada por oligopólios – que integram variadas formas de capital – e subsidiada por diversas modalidades de fundos de investimento. Se, na formação inicial docente, presenciamos a condução por grandes conglomerados financeiros, na formação continuada, verificamos esse mesmo modelo sendo efetivado por grupos rentistas ou empresas por estes impulsionadas (SANTOS, 2019).

A autora destaca que, diante da crescente mercadorização da educação, a formação continuada é mais um produto a ser ofertado por conglomerados educacionais. Pouco importa se estão ligados à educação ou não, os conglomerados formam redes complexas nesse processo de financeirização, que “[...] congrega tanto conglomerados empresariais de capital aberto, [com] a atuação de fundos de investimento fomentando a formação continuada e inicial dos professores” (SANTOS, 2019, p. 240). Prosseguindo a análise, Santos (2019) destaca que, além dos produtos que vendem e da forma como se apropriam do fundo público, os conglomerados educacionais têm como intenção disseminar modos de agir e de pensar, com vistas a conformar a sociedade à sociabilidade do capital. Segundo a autora, esse processo de financeirização da Educação Básica pública não é tão perceptível quanto o do Ensino Superior ou da Educação Básica privada, uma vez esse movimento congrega o entrelaçamento entre essas redes na oferta dos mais variados produtos

educacionais. O fundo público, nesse sentido, é a garantia da valorização dos capitais, pois o Estado assegura a compra desses produtos.

A Agenda 2030 para a Educação, como expressão do projeto político da classe dominante, na nossa compreensão, traz indícios de como o Estado é orientando, por meio de contrarreformas educacionais, a permitir a apropriação do fundo público por parte do capital.

O papel do Estado segundo a Agenda 2030 para a Educação

Em maio de 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial da Educação, organizado e dirigido pela Unesco, com coorganização do Banco Mundial (BM), do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). O evento contou com a participação de 160 países, líderes de organizações bi e multilaterais, representantes da sociedade civil, jovens, docentes e setor privado, que adotaram a *Declaração de Incheon* para a Educação 2030 e o *Marco de Ação*, com suas respectivas orientações para a implementação, cuja redação foi finalizada no mesmo ano (UNESCO, 2015).

As metas para a Educação 2030, contidas na *Declaração*, fazem parte de um compromisso global em torno de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS, lançados em setembro de 2015, foram construídos a partir da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que aconteceu em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como objetivos a redução da pobreza, a promoção social e a proteção ao meio ambiente. Segundo definição encontrada no *site* das Nações Unidas, os ODS buscam obter avanços nas metas de combate à pobreza não atingidas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) no período entre 2000 e 2015 (UNESCO, 2015).

A Agenda 2030 apresenta metas para a educação do desenvolvimento sustentável e indica qual a papel do Estado na condução das políticas educacionais. Em diversas passagens, o documento afirma que o papel dos governantes, sejam eles nacionais e/ou subnacionais, é central para o cumprimento da agenda global de

educação, pois são eles os “[...] guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente” (UNESCO, 2015, p. 27). Parceiros e doadores do setor privado são convidados a atuar conjuntamente para o pleno desenvolvimento das metas da educação. Juntamente com os governos, as “parcerias fortes” e os “atores-chaves” (UNESCO, 2015, p. 15) são essenciais para a implementação de políticas educacionais em todos os níveis. O papel do Estado fica mais claro na segunda parte do documento, com o *Marco de Ação*, pois é ele que “[...] aponta como traduzir na prática nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon” (UNESCO, 2015, p. 5).

A primeira indicação sobre o Estado define-o como responsável pela educação, compreendida como um “bem público”; em seguida, afirma-se que a educação é uma empreitada social compartilhada, que implica processos de formulação de políticas públicas, nos quais sociedade civil, partes interessadas, atores não estatais, professores e educadores, setor privado, comunidades e famílias desempenham papéis importantes no direito à educação, dividindo esse papel com o Estado, responsável por estabelecer normas e padrões (UNESCO, 2015).

O documento recomenda um conjunto de abordagens estratégicas para que o Estado invista em ações inovadoras baseadas em evidências e eficientes em custos, o que demandará adaptação a cada contexto nacional. Uma das estratégias é fortalecer políticas, planos, legislações e sistemas. Para isso, indica-se que os marcos, instrumentos legais que estabelecem um quadro normativo sobre o direito à educação, devem ter

Revisões participativas de múltiplas partes interessadas, lideradas por governos, [...] para cumprir suas obrigações e garantir quadros políticos e jurídicos fortes, que pavimentem a base e as condições para a oferta e a sustentabilidade de uma educação de qualidade. (UNESCO, 2015, p. 10).

O do *Marco de Ação* sugere que, combinadas, políticas e estratégias baseadas em evidências podem incluir a eliminação de barreiras de custo, a exemplo dos programas de transferência de renda, da oferta de merenda, saúde e transporte, da distribuição de materiais didáticos, dentre outras. “A oferta de educação gratuita inclui a remoção de barreiras relacionadas a custos na educação primária e secundária” (UNESCO, 2015, p.13). Governos e parceiros, para garantir a igualdade de gênero, devem instituir políticas, planejamentos e ambientes sensíveis a gêneros, bem como

garantir que essas questões estejam presentes na formação de professores, por meio de processos de monitoramento dos currículos, no intuito de que o ensino e a aprendizagem causem o mesmo impacto em ambos os sexos (UNESCO, 2015).

Outra recomendação presente no documento para os formuladores de políticas para educação é garantir que o aumento do acesso seja acompanhado de medidas para melhorar a qualidade e a relevância da educação e da aprendizagem, bem como que programas adequadamente financiados e parcerias robustas em todos os âmbitos, por meio de políticas institucionais, garantam o direito à aprendizagem ao longo da vida.

Segundo o documento, as metas para a Educação 2030 são específicas, mensuráveis e aplicáveis em todos os países do globo. Sendo assim, por meio de parcerias e de financiamentos por múltiplas partes interessadas, é indicado que os governos traduzam as metas globais em metas locais. Para isso,

[...] é necessário estabelecer padrões de excelência intermediários adequados, por meio de um processo inclusivo, com total transparência e responsabilização, de forma a engajar todos os parceiros, para que o governo assuma a liderança e haja um entendimento comum. (UNESCO, 2015, p. 12).

Modos alternativos de educação e aprendizagens fora da escola devem ser ofertados, e é de responsabilidade do Estado reconhecer e creditar esses programas, para, segundo o documento, garantir a flexibilidade na aprendizagem formal e informal. Instituir leis que garantam ao menos doze anos de educação gratuita, modificar a forma de alocação de recursos entre as escolas, definir padrões e revisar currículos, bem como desenvolver sistemas de avaliações para avaliar resultados de aprendizagens, são algumas indicações ao Estado que aparecem no documento.

A responsabilidade pelo monitoramento das metas é de cada país, portanto recomenda-se que os governos construam mecanismos efetivos de monitoramento e responsabilização junto à sociedade civil (UNESCO, 2015), estabelecendo padrões sobre as aprendizagens específicas que deveriam ser alcançadas ao longo da vida.

Nessa perspectiva, ao modificar e regulamentar legislações, o Estado-educador adquire papel fundamental. Por essa razão, a Agenda 2030 indica que governos e partes interessadas (*stakeholders*) devem atuar juntos no planejamento e na execução das metas.

Parcerias eficazes para a Educação 2030

As formas com que o *Declaração de Incheon e Marco da ação* se referem aos empresários que atuam na educação aparecem de maneira difusa no corpo do documento, como “setor privado”, “partes interessadas”, “parceiros”, “doadores”, “colaboradores”, “sociedade civil”, “fundações filantrópicas”. Na abertura do documento, são referidos no rol de colaboradores da agenda 2030 com os seguintes termos:

O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública. Eles podem contribuir com a educação e o desenvolvimento por meio de parcerias entre múltiplas partes interessadas. (UNESCO, 2015 p. 28).

Sobre as Organizações da Sociedade Civil (OSC), o documento sinaliza seu papel fundamental e recomenda que elas estejam engajadas em todos os estágios, “[...] desde o planejamento até o monitoramento e a avaliação, tendo sua participação institucionalizada e garantida” (UNESCO, 2015, p.27). A presença das OSCs, segundo a Agenda, garantirá que “as vozes dos cidadãos” serão ouvidas na formulação das políticas educacionais. Elas ainda podem desenvolver abordagens inovadoras, que auxiliem o direito à educação, principalmente para os “grupos mais excluídos”, além de “[...] garantir a transparência no orçamento e na governança da educação” (UNESCO, 2015, p.27).

Um dos objetivos da Agenda 2030 é fazer com que jovens e crianças aprendam as habilidades necessárias e estejam preparados para responder às necessidades do mundo do trabalho. Para alcançar esse objetivo, segundo o documento, o setor privado pode ajudar os planejadores da educação e de formação a entenderem quais são as tendências requeridas pelo mercado de trabalho, facilitando a transição entre escola e trabalho, além de “Mobilizar recursos adicionais para a educação pública, inclusive por meio de tributos justos, e concentrar esses recursos em áreas prioritárias” (UNESCO, 2015, p. 28). Outra indicação para o setor privado em consonância com os objetivos da Agenda na atenção aos “mais necessitados”, “pobres”, “vulneráveis”, “excluídos” e “marginalizados” é aumentar as oportunidades de educação inclusiva, oferecendo-lhes serviços e atividades adicionais, ou seja, “[...]”

engajar parceiros sociais no desenvolvimento e na oferta de programas de educação e formação que sejam holísticos e baseados em evidências” (UNESCO, 2015, p.18).

A Agenda propõe a elaboração de planos e políticas para alfabetização, bem como programas educacionais voltados para jovens. Para isso, indica a participação do setor privado e de parceiros. “O privado está presente nas recomendações quando descentraliza a educação de suas instituições públicas formais e deixa em aberto os outros espaços de aprendizagens, que englobam inclusive as experiências no mercado de trabalho atreladas à certificação” (SOUZA, 2021, p. 27).

Observamos também, em várias passagens do documento de Incheon, a indicação de parcerias eficazes, fortes e robustas, em âmbito local, regional, nacional e internacional (UNESCO, 2015, p. 1). Ainda que não identificados esses parceiros, inferimos que se trata de atores não estatais. A importância dos “atores não estatais” está na justificativa de que “[...] o ambicioso objetivo educacional não pode ser alcançado apenas pelos governos” (UNESCO, 2015, p. 29).

As recomendações do documento para a implementação da Agenda para a Educação até o ano de 2030 compreendem a necessidade de um aumento significativo no financiamento, principalmente dos recursos públicos internacionais, a fim de complementar os recursos internos de cada país, com atenção especial aos “periféricos”. Para os contextos nacionais, sugere-se a destinação de 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação ou de 15% a 20% dos gastos públicos.⁶ Para aumentar o financiamento público, recomenda-se expandir a base tributária, priorizar os mais necessitados e aumentar a eficiência e a responsabilização. “Doadores, países de renda média e outros parceiros deveriam apoiar o financiamento de todas as metas da Educação 2030, em consonância com as necessidades e as prioridades de cada país” (UNESCO 2015, p. 34).

Para a implementação completa da Agenda, a Unesco afirma que é imperativo “[...] expandir e fortalecer as parcerias existentes entre as múltiplas partes interessadas” (UNESCO, 2015, p. 35) e “destravar todas as fontes potenciais” para alcançar o direito à educação. O setor privado, segundo o *Marco de Ação*, é um colaborador potencial e significativo para complementar os recursos para a educação, além do “seu papel crucial de pagador de impostos” (UNESCO, 2015, p. 36). Essa

⁶ Em 2020, apenas 2,49% dos recursos públicos foram destinados à educação no Brasil (FATORELLI, ÁVILA, 2022).

ladainha de que o privado é pagador de impostos remete à noção invertida de que seria este setor quem financia as políticas públicas, ocultando que, na realidade, é o fundo público que remunera os capitais.

Educação 2030 e a sustentabilidade do capital

O debate sobre educação requer sua compreensão no âmbito da sociedade de classes, em seu caráter contraditório. O direito à educação faz parte das pautas de luta dos trabalhadores e também do capital, que necessita lidar com as questões sociais e se envolver com as políticas sociais, com a finalidade de manter seus padrões de acumulação.

Como uma prática social forjada por sujeitos concretos inseridos nessa relação social de produção, a educação se torna um lugar de disputa entre as classes, pois não somente reproduz as relações sociais de produção mas também nos permite compreendê-las e questioná-las, além de, em certa medida, com certo grau de organização, servir de apoio para a transformação social. Sendo assim, iniciamos a leitura do documento de Incheon tomando como pressuposto o fato de que ele representa uma proposta de educação pensada pela classe dominante para a formação da classe trabalhadora, tendo em vista seus formuladores e signatários, que, em suas respectivas instâncias, representam o grande capital.

A Agenda 2030 é apresentada como um compromisso da comunidade educacional mundial, representada por OMs, organizações privadas da sociedade civil e agências financeiras.

Ao propor educação ao longo da vida, o documento de Incheon relaciona esse projeto às oportunidades de aprendizagem que podem ocorrer nos diversos espaços. Em seu conteúdo, portanto, há uma pulverização da função social da escola, pois, para os indicativos da Agenda, ela é reduzida a mais um local para o desenvolvimento de ‘aprendizagens relevantes’” (SOUZA, 2021). O conceito de ‘aprendizagem’ não é novo; ele traduz o tipo de educação que se propõe em determinado momento. Segundo Pronko (2014), o documento *Estratégia 2020 para Educação: aprendizagem para todos* (BANCO MUNDIAL, 2011) anuncia a mudança do conceito de “educação para todos” para “aprendizagem”, que contempla a gama de conhecimentos e habilidades necessárias para o mercado de trabalho, os quais são apreendidos dentro

e fora da escola. Nesse sentido, o que importa, na visão dos OMs, são as oportunidades de aprendizagem que estarão disponíveis para as pessoas ao longo da vida.

Outro conceito presente na Agenda 2030 é o de “sistema educacional”,⁷ atrelado à noção de espaços “inclusivos”, “responsivos”, “resilientes” e “seguros”, enquanto a escola, normalmente, aparece relacionada a “conflitos”, para indicar aqueles que estão fora dela ou o local onde não se estão aprendendo as habilidades e os conhecimentos necessários.

Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagens que existe num país, quer sejam fornecidos ou financiados pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins lucrativos). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores (BM, 2011 *apud* PRONKO, 2014, p. 107).

Podemos inferir que a adoção do conceito alargado de sistemas educacionais expressa um projeto em curso, que passa a nortear os propositores de políticas educacionais e a legitimar a presença, a atuação e a gestão privada em todos os âmbitos educacionais.

As modalidades de educação não formal e informal ganham relevância em todos os níveis de ensino propostos no documento de Incheon, ainda que nos indicativos da Agenda não esteja claro quais seriam esses outros locais de formação para crianças, jovens e adultos. No entanto, podemos afirmar que as “parcerias eficazes” e as “partes interessadas” podem tomar para si a tarefa de fornecer as aprendizagens requeridas pelo mercado de trabalho, ampliando a atuação de empresas e organizações sociais na formação da futura força de trabalho, em parceria com o Estado-educador, que é chamado a reconhecer formalmente esses conhecimentos.

Assim, podemos ler que a tríade “educação ao longo da vida”, “sistema educacional” e “educação informal e não formal”, norteadora da Agenda 2030, não é

⁷ “Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsectores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.” (UNESCO, 2015, p. 9).

somente um projeto para educação mas sobretudo um meio para que o setor privado possa intervir nas políticas de educação e assim garantir seus lucros.

Podemos nos questionar: por que o Estado deve ser o responsável por certificar aprendizagens ofertadas por organizações privadas? O Estado representa os interesses da classe dominante; portanto, se considerarmos a certificação atrelada ao financiamento público, ampliam-se as oportunidades de o setor privado obter recursos do fundo público, ao fornecer “programas de formação e educação”. Sendo assim, a política de educação ao longo da vida, apresentada pela Agenda 2030, pode indicar uma tendência crescente de programas educacionais financiados pelo Estado, já que, desse modo, a demanda por “aprendizagens informais e não formais” seria atendida, ao passo que a centralidade do papel da escola diminuiria.

Outro aspecto das recomendações digno de nota é a ideia de que a educação pode mitigar desigualdades e ser fundamental em momentos de crise, principalmente durante “conflitos territoriais” e “pandemias”. Para esses casos, a *Declaração de Incheon* propõe a educação a distância e o uso de tecnologias, principalmente a tecnologia móvel.

Em 2014, a Unesco lançou diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel em pré-escolas, escolas fundamentais e médias, universidades, centros comunitários, escolas técnicas e vocacionais. Segundo as diretrizes, os aparelhos móveis podem superar os limites das aprendizagens formais e não formais, bem como assegurar a continuidade da educação em tempos de crise. Com o atual cenário de pandemia causado pela Covid-19, podemos observar como as tecnologias ganharam destaque no contexto educacional, principalmente a móvel. A exigência, por parte das Secretarias de Educação, de dar continuidade às aulas colocou aos sistemas educacionais a necessidade de comprar equipamentos, programas, acesso à internet e pacotes de serviços de empresas como a Google, que movimentou o mercado das tecnologias, incrementando significativamente seus lucros. No caso da educação pública, a pandemia significou a oportunidade para o setor privado fornecer sua mercadoria financiada com o fundo público. Embora o documento de Incheon não pudesse prever a pandemia de Covid-19, os desdobramentos que mencionamos são uma forma de exemplificar como empresas privadas podem atuar na captura de recursos públicos e porque as indicações da Agenda para um aumento do financiamento da educação pública podem beneficiar a acumulação capitalista.

Pesquisas demonstram como as parcerias entre os setores público e privado são eficazes em garantir lucros ao capital. Behring (2018, 2019), Granemann (2020) e Brettas (2012) discutem como o fundo público é requisitado e necessário para contra-arrestar a queda da taxa de lucro. Por essa razão, não nos espanta que entre as indicações da Agenda figure a preocupação com o aumento de recurso público, uma vez que, como demonstram Silva (2020, 2020a) e Santos (2019), esse aumento será direcionado à iniciativa privada, que precisa garantir seus lucros por meio da oferta dos mais variados serviços. Desse modo, “Setores privatistas, nacionais e internacionais, expandem aceleradamente seus negócios no mercado educacional” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7).

A gestão eficiente, com resultados baseados em evidências, aclamada em várias passagens do documento, coloca ao setor privado a possibilidade de gerir dinheiro público, devido a sua experiência em negociar, pois o discurso da ineficiência da gestão pública na administração dos recursos requer esse envolvimento das “partes interessadas” e “parcerias eficazes”. Esse tipo de justificativa legitima a crescente participação de organizações privadas nos espaços públicos e sua ingerência nas políticas públicas. As organizações da sociedade civil são incorporadas a esse nicho das múltiplas partes interessadas sob a justificativa de garantia de participação a todos; não por acaso, o *Marco de Ação* propõe a presença ativa das OSCs em todos os processos da implementação da Agenda. No Brasil, segundo Motta e Andrade (2020) a participação das organizações sociais empresariais ligadas à educação teve um aumento de 50% entre o período de 1996 a 2016.

A formação superior universitária aparece de forma discreta nas proposições da Agenda, cujos indicativos são os cursos de formação técnica aligeirada, atrelados aos conhecimentos básicos da tecnologia, no intuito de fazer com que “[...] jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática” (UNESCO, 2015, p. 11) a “preços acessíveis”, incluindo o acesso às universidades. A indicação de uma formação apressada para a aquisição de conhecimentos simples diminui a importância do papel das universidades na formação humana e condiciona esta etapa de formação à iniciativa privada, seja por meio do recebimento de mensalidades ou da concessão de estágios, seja como planejadora de programas educacionais. Segundo Souza (2021, p. 98),

O documento de Incheon trata de apresentar uma política global para educação, propõe medidas para que o setor privado possa gerir seus negócios e requer do Estado a viabilização dessas políticas. Apresenta um discurso voltado para os mais vulneráveis, convida as partes interessadas e os “países doadores tradicionais” a ajudarem os “países em desenvolvimento”. Significa dizer que é um projeto dos países do centro do capitalismo imperialista indicando o que necessitam dos países periféricos para perpetuar a acumulação, e situamos o Brasil nessa condição de capitalismo dependente.

É interessante ao capital a visão de países que precisam se desenvolver e por meio da educação podem alavancar suas economias internas, pois assim atualizam a Teoria do Capital Humano e arrumam novas explicações para as desigualdades sociais e econômicas, recomendando reformas educacionais com o enfoque no desenvolvimento sustentável. Há preocupação em “destravar as fontes potenciais” e “desbloquear o poder da educação”; em nossa interpretação, destravar as fontes potenciais é permitir o acesso ao fundo público, para que o capital mantenha seus lucros e possa se expandir no campo da educação.

Considerações finais

A dinâmica contemporânea de acumulação capitalista, marcada pelo predomínio do capital portador de juros e fictício (MARX, 1986), impõe a necessidade de reformas permanentes, com dramáticas consequências para os trabalhadores. Como, no capitalismo, a saída para qualquer crise requer novos espaços de valorização do valor, a educação pública tem se tornado cada vez mais atraente para os investimentos do capital. Nesse processo, o Estado viabiliza as reformas necessárias para que o setor privado possa se estabelecer como provedor de “serviços educacionais” e assim permanecer como parte interessada que formula e regula o projeto educacional, colaborando para a manutenção da sociabilidade capitalista.

É no cenário de reconfiguração do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que procuramos demonstrar os caminhos viáveis para a punção do fundo público na área da educação, que permite ao capital valorizar o valor.

No Brasil, a regulamentação das PPPs ocorreu por meio da Lei nº 1.1079/2004 (BRASIL, 2004). As formas de privatização são complexas, considerando-se o contexto da financeirização, na qual o setor privado precisa buscar novos nichos de

mercado para expandir seus lucros e, nessa busca, deliberadamente assedia as administrações públicas com ofertas de serviços e produtos. Assim, estabelece formas silenciosas de privatização, pois ao setor privado interessa administrar os recursos, vender suas mercadorias e formular políticas para a formação da futura força de trabalho. Em 2007, foram feitas as primeiras ofertas do setor educacional no mercado financeiro, e em 2014 esse setor se tornou o mais lucrativo, conforme demonstrado pelos índices da Bovespa (GALZERANO; MINTO, 2018), o que tende a aprofundar a concentração e a centralização de capital.

A mercadorização da educação forma redes complexas nesse processo de financeirização, que congrega conglomerados empresariais de capital aberto, a atuação de fundos de investimento, além das mercadorias que vendem. Pela forma como se apropriam do fundo público, esses conglomerados têm como intenção disseminar modos de agir e de pensar, a fim de conformar a sociedade à sociabilidade imposta pelo capital (SANTOS, 2019).

O processo de financeirização da Educação Básica congrega o entrelaçamento entre essas redes ofertando os mais variados produtos educacionais, e o fundo público é a garantia da valorização dos capitais. Foi com esse entendimento que buscamos desvelar o projeto educacional nas recomendações da Unesco (2015). As propostas da Unesco (2015), contidas na Agenda 2030 para a Educação e no documento *Hoja de ruta para la implementación del ODS4 – E2030 en América Latina y el Caribe* (OREALC, 2018), ilustram como a educação pública vem se tornando mais um espaço de valorização do valor. O Estado-educador, com seu aparato jurídico-parlamentar, legitima a pretensão do setor privado em garantir seus lucros com a educação pública. Fundamentada na crítica da economia política, nossa análise sobre a Agenda 2030 conclui que este compromisso com a educação para o desenvolvimento sustentável tem por objetivo a sustentabilidade do próprio capital. Preocupado com a formação da força de trabalho, o capital orquestra como lucrar com essa formação a longo prazo, atingindo de um só golpe seus objetivos políticos e econômicos.

O atual momento das políticas sociais deve ser compreendido no contexto da financeirização, no qual o aumento do financiamento público, como possibilidade de apropriação desses recursos, responde às demandas do capital, que necessita do fundo público para sua reprodução. Nesse sentido, a recomendação da Agenda 2030

para o aumento dos recursos com a educação significa disponibilizar um montante a ser disputado pelos capitalistas na punção do fundo público. Por meio de “parcerias eficazes”, os capitalistas podem tomar para si a oferta das aprendizagens de que necessita o mercado de trabalho, ampliando a atuação do setor privado na formação da futura força de trabalho em parceria com o Estado-educador, o qual é chamado a reconhecer formalmente esses conhecimentos.

As organizações da sociedade civil são incorporadas a esse nicho de múltiplas partes interessadas, sob a justificativa de garantia de participação a todos. Não por acaso, o *Marco de Ação* propõe a presença ativa de organizações privadas em todas as etapas de implementação da Agenda. Nesse processo, o Estado viabiliza as reformas necessárias para que organizações sociais possam se estabelecer como legítimas provedoras de “serviços educacionais” e assim permanecerem como “parte interessada” – que, de fato, são – na formulação e regulação do projeto educacional, gerindo a formação da sociabilidade capitalista e assegurando a reprodução de suas condições sociais de produção. Concluimos que, mediante diversas estratégias, o capital lança mão do Estado burguês para que seus interesses particulares se revistam de caráter universal, e as políticas educacionais expressas na Agenda 2030 obscurecem o fenômeno real e concreto, que é a tentativa de recompor as taxas de lucro por meio de mecanismos que permitam a punção do fundo público por parte do capital.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington: Banco Mundial, 2011.

BEHRING, E. R. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. In: SALVADOR, Evilásio et al. (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, E. R. Estado no Capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete; LIMA, Rita de Lourdes de (org.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

BEHRING, E. R. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine Rossetti; LIMA, Rita de Lourdes de(org.). **Crise do Capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos, e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.870**, de 23 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 24 nov. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3sGgP6y>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

_____. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 17, 31 dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3sH0Sgx>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 2, 5 dez. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3oKYQe0>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 13.429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 31 mar. 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3oKYQe0>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3sH0Sgx>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BRETTAS, T. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. In: SALVADOR, Evilásio et al. (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

FATTORELLI, M. L.; ÁVILA, R. Gasto com dívida pública sem contrapartida quase dobrou de 2019 a 2021. **Auditoria cidadã da dívida**, [S. l.], 15 fev. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3NJkEF>. Acesso em 20 de março de 2022.

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

GALZERANO, L. S; MINTO, L. W. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uNksdx>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

GRANEMANN, S. Os capitais e a disputa do fundo público no contexto de crise. In: **Prelúdio #3**. YouTube, Florianópolis, 2020. 1 vídeo (1h 57min 16 seg). Publicado pelo canal UFSC à esquerda. Disponível em: <https://bit.ly/3uP2Ca9>. Acesso 15 de fevereiro de 2022.

LAMOSA, R. (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Crítica à concepção empresarial de educação – uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3oRpv92>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

MARTINS, A. S.; TOMAZ, A. S.; PINA, L. D. Empresários e educação: reflexões sobre o projeto educacional da federação das indústrias de Minas Gerais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, mar./jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3GOgSIA>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: DIFEL, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oQL9ub>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

MOTTA, V. C.; Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. In: **Anais do Colóquio Internacional Marx e Marxismo**, 1, Niterói, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/34Ta0pO>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (OREALC). **Hoja de ruta para la implementación del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe**. Santiago: Unesco, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3t4lsrU>. Acesso em 13 de março de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Educação 2030 - **Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3LuhkJq>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento**: Revista de Educação, v. 10, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wYN42K>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. v. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3oNhW3g>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, out./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3GOeyLo>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SALVADOR, E. Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3rK5CCt>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SANTOS, M. L. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. 360f. Tese (Doutorado em Educação) – UESC, Florianópolis. Disponível em: <https://bit.ly/3rNkRdS>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SEKI, A. K. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal**: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3GLFMTc>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SILVA, M. Q. A desvalorização da remuneração docente na disputa pelo Fundo Público Municipal: o caso de Curitiba-PR. **FINEDUCA**, Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 1, fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/33h38IJ>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SILVA, M. Q. Fundeb, remuneração docente e dívida pública: uma discussão sobre disputa pelo fundo público (2008-2016). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, ago. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/34E8nMX>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SOUZA, P. **A Agenda 2030 para a Educação**: o fundo público a serviço do capital. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://bit.ly/3wXgmPB>. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENXUTA E FLEXÍVEL COMO NICHOS PROMISSOR DO MERCADO EDUCACIONAL¹

José dos Santos Souza²

Resumo

O artigo trata dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil. Seu objetivo é explicar o que fez dos CSTs um dos mais promissores nichos do mercado educacional brasileiro. A partir de análise qualitativa de fontes primárias e secundárias, o artigo identifica os CSTs como uma educação superior enxuta e flexível, de caráter majoritariamente privado, cada vez mais ofertado na modalidade de Educação à Distância e aponta a relevância de seu papel na conformação ética e moral dos jovens trabalhadores a um contexto social marcado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade.

Palavras-chave: Política Pública de Formação Humana – Educação Superior – Educação Profissional e Tecnológica – Curso Superior de Tecnologia – Empresariamento da Educação.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR LEAN Y FLEXIBLE COMO NICHOS PROMETEDOR DEL MERCADO EDUCATIVO

Resumen

El artículo trata sobre la graduación tecnológica a corto plazo en Brasil. Su objetivo es explicar qué hizo de este tipo de educación superior uno de los nichos más prometedores en el mercado educativo brasileño. A partir de análisis cualitativos de fuentes primarias y secundarias, el artículo identifica la graduación tecnológica de corta duración como una educación superior *lean* y flexible, mayoritariamente privada, cada vez más ofrecida en la modalidad de Educación a Distancia, y señala la relevancia de su papel en la conformación ética y moral de los trabajadores jóvenes a un contexto social marcado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad.

Palabras clave: Política Pública de Formación Humana – Educación Superior – Educación Profesional y Tecnológica – Graduación Tecnológica de Corta Duración – Emprendimiento en Educación.

THE LEAN AND FLEXIBLE HIGHER EDUCATION AS A PROMISING NICHE OF THE EDUCATIONAL MARKET

Abstract

The article deals with the technological degree in short term in Brazil. Its objective is to explain what made this kind of higher education the most promising niches in the Brazilian educational market. From a qualitative analysis of primary and secondary sources, the article identifies the technological degree in short term as a lean and flexible higher education, mostly private, increasingly offered in the form of Distance Education, and points out the relevance of its role in the ethical conformation and morale of young workers to a social context marked by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity.

Keywords: Public Policy for Human Training – Higher Education – Professional and Technological Education – Technological Degree in Short Term – Entrepreneurship in Education.

¹ Artigo recebido em 20/05/2022. Primeira Avaliação em 27/05/2022. Segunda Avaliação em 30/05/2022.

Aprovado em 03/06/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54582>.

² Doutor em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como Professor Associado do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc). Atua como Editor Geral da Revista Trabalho, Política e Sociedade. É líder do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS).

E-mail: jsantos@ufrj.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5433-0812>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4662172593965744>.

Introdução

Este artigo é um excerto dos resultados de uma investigação acerca das tendências do desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil³. Nele pretendemos explicar o que fez dos CSTs um dos mais promissores nichos do mercado educacional brasileiro a partir dos anos 2000 e quais as implicações deste evento na disputa capital e trabalho na concepção e na política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país.

Tomando como objeto de análise o desempenho de quatro *holdings* do ramo educacional na oferta de CSTs no Brasil, a análise empreendida se ampara em fontes bibliográficas primárias e secundárias (documentos governamentais, dispositivos legais, dados estatísticos oficiais e publicações em *sites* institucionais do governo e de instituições de ensino superior privadas). Trata-se de uma análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa documental cuja referência teórica e metodológica é o materialismo histórico e dialético.

Referências teóricas da análise

Para o desenvolvimento de nossa análise acerca das tendências do desenvolvimento dos CSTs no Brasil é fundamental resgatar a categoria “*contrarreforma*” de Gramsci (1999; 2002). O que aqui entendemos por “*contrarreforma*” é um conjunto de ações da classe dominante para liquidar os avanços democráticos acumulados na sociedade civil pela classe trabalhadora. Tais ações buscam restaurar velhos instrumentos regulatórios da vida social, ainda que em condições renovadas, com intuito de bloquear possibilidades de conquistas ou mesmo desmontar conquistas obtidas, de modo a retomar a condição de subjuogo da classe trabalhadora. Assim, podemos considerar a *contrarreforma* um tipo de restauração acionada pela burguesia justamente para romper com qualquer possibilidade de atendimento às demandas da classe trabalhadora organizada. A *contrarreforma* tem

³ Projeto de Pesquisa “*Tendências em Construção no Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil*”, desenvolvido no Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no período de julho/2018 a junho/2022, de forma integrada ao Projeto de Pesquisa “*Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção*”, da Rede Universitas-BR.

por função não só restaurar as condições de dominação, mas educar a sociedade civil para se resignar diante delas, especialmente a classe trabalhadora. Muito bem observado por Silva (2014, p. 63),

Em geral ao se referir ao conceito de contrarreforma Gramsci se refere ao movimento pelo qual a Igreja Católica, no Concílio de Trento, reagiu contra a Reforma Protestante e algumas das suas consequências políticas e culturais. Refere-se também ao conceito em contextos históricos e a apresenta como um dos traços das restaurações. Nesse sentido, Gramsci se refere à revolução passiva e à contrarreforma como processos de restauração, mas com diferenças entre os conceitos.

Acertadamente, a mesma autora recorre a Coutinho (2010) para diferenciar as categorias “contrarreforma” e “revolução passiva”:

a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contrarreforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações – mas que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo” -, 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[...]. Estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra reforma: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc. Significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica (COUTINHO, 2010, p. 34-35 *apud* SILVA, 2014, p. 63).

Nessa perspectiva, as ações e formulações do Estado brasileiro em parceria com os organismos internacionais para promover mudanças na EPT a partir da segunda metade dos anos 1990 constituem uma contrarreforma, na medida em que seu propósito é resgatar, ainda que em condições renovadas, o velho monopólio do conhecimento. Para isso, busca propagar a também velha perspectiva de formação humana pragmática, imediatista e interessada. Com tais ações, o grande capital pretende dismantelar todas as possibilidades da classe trabalhadora apropriar-se do conhecimento científico e tecnológico socialmente acumulado e de seus fundamentos para que jamais possa construir autonomamente a compreensão de si própria como sujeito histórico capaz de dar direção à produção e reprodução social da vida material para além do capital, ou seja, reconhecer-se como sujeito revolucionário, reconhecer-se a si mesma como classe antagônica à burguesia.

No capitalismo, as contrarreformas são acionadas frequentemente pelos donos dos meios de produção, mais precisamente nos momentos em que eles precisam recompor suas bases de acumulação de capital, reestruturando a organização do trabalho e da produção e renovando seus mecanismos de mediação do conflito de classes. Diversas políticas públicas – senão todas – funcionam como ação do Estado para mediar o conflito de classes e garantir condições otimizadas para a produção de valor em benefício do grande capital.

Para a compreensão desses movimentos de contrarreforma na política pública de EPT, onde se insere o fenômeno da regulação e explosão da oferta de CSTs no país, também se faz necessária a compreensão da categoria de “*Formação Interessada*”, da perspectiva empresarial, em contraposição à de “*Formação Unitária*”, da perspectiva da organização e da luta dos trabalhadores, ambas fundamentadas em Gramsci (1999; 2001; 2002; 2005).⁴ Tratam-se, portanto, de categorias que expressam o conflito ontológico existente entre as classes sociais no modo capitalista de produção e de reprodução social da vida material. Referimo-nos à perspectiva de *formação interessada* em contraposição à perspectiva de *formação unitária*. Obviamente, a consideração do conflito entre ambas concepções não significa que existam apenas essas duas, mas tão somente significa que partimos do entendimento de que elas são fundamentais, por ser a síntese da disputa entre capital e trabalho, sendo as tantas outras possíveis concepções de formação humana que possam emergir neste debate apenas desdobramentos deste conflito fundamental entre a perspectiva do capital e a perspectiva construída na luta histórica dos trabalhadores contra a exploração capitalista.

Pois bem, na perspectiva da *Formação Interessada*, há clara distinção entre a teoria e a prática, como se se tratasse de momentos distintos do processo educativo. Nesta perspectiva, normalmente, é a prática que realmente importa, pois parte-se do pressuposto de que a reflexão teórica é um estágio que antecede a prática. Na política de expansão da oferta de CSTs sempre prevaleceu esta perspectiva pragmática, imediatista e interessada, tendo em vista a formação de um profissional especializado para assumir funções intermediárias no processo produtivo, situadas entre o técnico

⁴ Para maior aprofundamento acerca destas categorias, consultar Souza (2002, p. 53-72), onde fazemos a distinção entre a perspectiva de formação humana do capital (de caráter interessado) e aquela construída na luta histórica dos trabalhadores (de caráter unitário), tomando o pensamento de Gramsci como referência teórica.

e o cientista, cujo foco do processo pedagógico é a possibilidade de colocar em prática conhecimentos teóricos considerados convenientes para o processo de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se busca rechaçar outros conhecimentos que, na prática, não encontram efeito produtivo. A atividade prática, assim, assume *status* quase sobrenatural, concebida como fundamento e sentido de todo o conhecimento, como um fetiche ou, em outras palavras, como um culto ao pragmatismo e ao imediatismo, em detrimento do pensamento científico e/ou filosófico. A meta desta perspectiva é a formação de um trabalhador de novo tipo, capaz de produzir e não de pensar sua existência, tampouco de conhecer o sentido sócio-histórico da produção e da vida em sociedade, conformado em uma *consciência comum*⁵. Esta meta, por sua vez, vem sendo apresentada de forma renovada em um contexto de Indústria 4.0 como a formação enxuta e flexível necessária para garantir trabalhadores/cidadãos de novo tipo, mais adaptados aos novos desafios atuais do mundo do trabalho, capazes de responder com resiliência às instabilidades de um mercado de trabalho desregulamentado, competitivo, excludente e precário.

Em contraposição à essa perspectiva de *Formação Interessada*, temos a perspectiva de *Formação Unitária* que parte da premissa de que teoria e prática são indissociáveis e que tanto o ambiente educativo, quanto o ambiente produtivo suscitam aspectos teóricos e práticos que consolidam o conhecimento do trabalhador numa perspectiva autônoma que transcende o mundo do trabalho e se estende à vida em sociedade. Portanto, da mesma forma que a reflexão sobre a prática favorece a compreensão do processo de trabalho, praticar o que é refletido e racionalizado também a favorece. De acordo com a perspectiva de *Formação Unitária*, a teoria é tão importante quanto a prática no processo de ensino-aprendizagem, pois, na medida em que no aspecto teórico a reflexão sobre a prática é sistematizada, no aspecto prático, aquilo que foi refletido e sistematizado passa a ser colocado em prática em um movimento indissociado. Todavia, em ambos os aspectos, a teoria e a prática se apresentam em permanente movimento de contradição e síntese que, uma vez racionalizado, converte-se em conhecimento, não só profissional, mas científico e/ou filosófico. Nessa perspectiva, em vez da valorização do capital, o foco do processo pedagógico é o desenvolvimento humano a partir da própria reflexão acerca das

⁵ A categoria “*consciência comum*”, aqui, é entendida na perspectiva de Sanchez-Vásquez (1977), a qual, de certo modo, coincide com a de “*senso comum*” em Gramsci (1999, p. 93-113).

contradições e sínteses entre teoria e prática com a finalidade de formar nos trabalhadores e nas trabalhadoras a capacidade para apropriarem-se autonomamente do processo de trabalho e de produção, sem perder de vista a compreensão de si como sujeito histórico e das contradições que implicam a vida em sociedade. Neste caso, a meta é a formação do trabalhador e da trabalhadora não só com capacidade operacional para uma atividade produtiva específica, mas, além disto, que seja também capaz de compreender a si próprio/a e a seus pares enquanto seres produtivos, bem como compreender o sentido sócio-histórico da própria produção, a partir de uma consciência reflexiva que deve sintetizar sua experiência de vida em sociedade.

Acerca deste nível de consciência que a perspectiva de *Formação Unitária* almeja, recorreremos à contribuição teórica de Sanches-Vasquez (1977, p. 10, *grifo nosso*), quando afirma que “a *consciência comum* pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, [...] – uma teoria da práxis”. Nesse sentido, poderíamos considerar a perspectiva de *Formação Unitária* própria dos interesses históricos originados da organização e luta dos trabalhadores – *ótica do trabalho* – como sendo de natureza científica e filosófica de formação humana, no nível da teoria da práxis, de caráter unitário; enquanto a outra, própria dos interesses históricos da classe detentora dos meios de produção – *ótica do capital* –, consistiria em uma concepção de natureza prática e imediatista de formação humana, no nível da *consciência comum*, de caráter instrumental e pragmático. De acordo com essa distinção (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1977), a *consciência comum* não percorre a distância que a separa da consciência reflexiva, por isso não é transformadora, não é criadora, portanto, conforma-se na conservação do *status quo*:

O homem comum e corrente se considera a si mesmo como o verdadeiro prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem *em si*, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas essa significação prática se lhe apresenta como imanente às coisas; ou seja, apresentando-se nelas, independente dos atos humanos que lhes conferem tal significação. As coisas não apenas são conhecidas em si, à margem de toda atividade humana – ponto-de-vista do realismo ingênuo –, como também significam por si mesmas; isto é, ignora que pelo fato de significar, de ter uma significação prática, os atos e objetos práticos só existem *pelo homem e para ele*. O mundo prático – para a consciência comum – é um mundo de coisas e significações em si (SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, 1977, p. 11, grifos do autor).

São a partir dessas referências que nossa análise aponta para a evidência de que o caráter pragmático, imediatista e interessado assumido pelos CSTs no Brasil, além de atender a uma demanda empresarial de formação de quadros intermediários para dar conta do enxugamento e da flexibilização dos processos de trabalho e de produção da Indústria 4.0 (MACEDO, 2021), também corrobora o consentimento ativo dos trabalhadores e das trabalhadoras ao surgimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem e de novas engenharias institucionais capazes de baratear o preço da prestação de serviços de formação superior privada no país. Esse barateamento foi possível por diferentes fatores, dentre os quais destacam-se: 1) incentivo governamental à ampliação da oferta de ensino superior no país; 2) fomento governamental ao desenvolvimento de CSTs em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; 3) enxugamento de gastos com espaço físico, em função da ampliação da oferta de CSTs na modalidade de Educação à Distância (EAD); 4) enxugamento da força de trabalho e rebaixamento salarial, em função da desvalorização do trabalho docente e da substituição do trabalho vivo por trabalho morto em ambientes educacionais; 5) redução de cerca de 50% do tempo de duração dos cursos, em função da flexibilização curricular deste grau acadêmico previsto nos dispositivos legais, a pretexto de garantir maior flexibilidade para adequarem-se melhor à dinâmica do mercado. Por esse ângulo, o texto busca explicitar como esses fatores levaram os CSTs ao *status* de mercadoria cobiçada pelo precariado brasileiro, ou seja, cobiçada por um segmento populacional bastante numeroso, formado majoritariamente por jovens desempregados ou trabalhadores precários, com escolaridade básica concluída, oriundos de famílias de baixa renda, residentes em periferias urbanas, mobilizados pela ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade.

Tendo como referências essas categorias, nossa análise parte da hipótese de que as ações e formulações do Estado brasileiro para promover mudanças substantivas na política pública de EPT visam barrar ou mesmo impedir que ocorram conquistas por parte da classe trabalhadora no campo da apropriação do conhecimento do trabalho e da produção, da ciência e da tecnologia e das contradições da vida em sociedade. Trata-se de uma ação política para impedir que o acesso a esse conhecimento seja convertido em favor do desenvolvimento humano. Por isso, buscam reduzir os processos de ensino e aprendizagem à socialização

apenas do que for necessário para que a classe trabalhadora aja produtivamente e não prejudique o processo de valorização do capital. Tais ações e formulações do Estado constituem-se em uma contrarreforma burguesa, pois têm como propósito reestabelecer e fortalecer, ainda que em condições renovadas, a velha perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana, da *ótica do capital*, em detrimento da perspectiva de *Formação Unitária*, da *ótica do trabalho*. Para isso, retoma velhas estratégias para gerenciar a relação entre teoria e prática, entre ciência e vida e entre trabalho e educação, tendo sempre como referência a manutenção da *consciência comum*, em vez de promover a *consciência da práxis*. Da mesma forma, visam reestabelecer e fortalecer a velha dualidade entre formação para o trabalho simples e formação para o trabalho complexo. Vejamos a seguir, como este processo se materializou concretamente na sociedade brasileira através do processo de ampliação da oferta de vagas em CSTs, especialmente a partir dos anos 2000.

Tendências do desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil

A formação de tecnólogos em nível superior por meio de cursos de curta duração tem amparo legal desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/1961 cujo Art. 104 estabelecia, ainda que em caráter excepcional, a possibilidade de organização de cursos, inclusive superiores, com currículos, métodos e períodos letivos próprios, o que poderíamos considerar um primeiro passo na regulamentação de cursos superiores com carga horária reduzida, interessadamente mais ajustados às demandas de valorização do capital (BRASIL, 1961), numa perspectiva de *Formação Interessada*.

Sabe-se que já no início dos anos 1960, mesmo antes do Golpe Civil-Militar de 1964 e da implantação do Regime Ditatorial Militar, surgiram iniciativas governamentais de implementação de cursos superiores de curta duração para atender às demandas empresariais:

[...] já na primeira metade dos anos 1960 havia propostas governamentais de implantação de cursos superiores diferentes dos tradicionais e que, em 1962, o Conselho Federal de Educação respaldou uma proposta de criação de uma modalidade distinta de formação de engenheiros para atender especialmente à indústria automobilística. Tratava-se do Curso de Engenharia de Operação, definido como um tipo de formação profissional tecnológica de nível superior com duração de 3 anos (SOUZA, 2020b, p. 326).

Em 1963, o *Plano Trienal de Educação* (1963-1965) ratificava a ideia de que seriam necessários cursos superiores diferenciados para atender demandas empresariais (BRASIL, 1963b). O Parecer CFE nº 60/1963 (MEC/CFE, 1963a), do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou a proposta de criação do Curso de Engenharia de Operação, com duração de três anos, uma alternativa de formação mais enxuta em relação ao Curso de Engenharia de Produção, com duração de 5 anos. Com base nesse Parecer, algumas escolas, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), organizaram os respectivos cursos e submeteram os currículos à aprovação do CFE.

Uma vez instaurado o Regime Ditatorial Militar, em 1965, o Parecer CFE nº 25/1965 estabeleceu o currículo mínimo para os Cursos de Engenharia de Operação, definidos como formação profissional tecnológica, de nível superior, com duração de três anos, para habilitar profissionais de supervisão de setores especializados da indústria e de encargos normais da produção industrial (MEC/CFE, 1965a). Esse Parecer distinguia claramente estes cursos daqueles de Engenharia de Produção, considerados de formação profissional científica, por exigirem preparação científica muito mais ampla e, em consequência, maior duração que os de Engenharia de Operação (MEC/CFE, 1965a). Enfim, era a perspectiva de *Formação Interessada* materializada em ação concreta.

Os esforços governamentais não se restringiram ao Parecer CFE nº 25/1965. Outros dispositivos foram acionados no intuito de regulamentar o ensino superior de curta duração para formar quadros profissionais para a indústria. O Parecer CFE nº 862/1965, por exemplo, oficializou o funcionamento dos Cursos de Engenharia de Operação (BRASIL, 1965b), o que foi respaldado pelo Decreto 57.075/1965 (BRASIL, 1965) que oficializou o funcionamento de tais cursos, embora restringisse seu funcionamento às IES que já ofertassem cursos de engenharia. Os primeiros Cursos de Engenharia de Operação foram criados em instituições privadas como a PUC-RJ, PUC-MG, PUC-SP, além do Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita de Sapucaí. Com o apoio da Função Ford, em 1966, a Escola Técnica do Rio de Janeiro (hoje CEFET-RJ) inaugurou seu primeiro Curso de Engenharia de Operação.

Entretanto, o passo substantivo neste sentido veio com a contrarreforma Universitária do Regime Ditatorial Militar, regulamentada pela Lei nº 5.540/1968

(BRASIL, 1968), que ratificou as iniciativas governamentais para garantir formação superior mais enxuta de quadros profissionais para a indústria.

Em decorrência dos estudos executados no âmbito de convênios internacionais de cooperação técnica conhecidos como Acordo MEC/USAID, o Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969) autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais, dentre eles, o Curso de Engenharia de Operação e o de Formação de Tecnólogo (AMARAL, 2006). Por intermédio do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM), as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram as primeiras a implementar este tipo de curso. Entretanto, eles foram considerados cursos profissionais superiores de curta duração, embora ainda carregassem em si o caráter de excepcionalidade.

Portanto, as iniciativas de institucionalização desse grau acadêmico datam do fim da década de 1960 e início da de 1970. Um marco do processo de institucionalização é o Parecer CFE nº 1.060/1973 que altera a denominação desses cursos, renomeando os “Cursos de Formação de Tecnólogo” em “Cursos Superiores de Tecnologia” (BRASIL, 1973). Por suposto, os CSTs tiveram imensa dificuldade para se afirmarem, devido à resistência de aparelhos privados de hegemonia, em especial as associações de classe dos engenheiros que não admitiam ser equiparados a engenheiros formados em cursos de curta duração e por isso não aceitavam que esses profissionais fossem considerados “engenheiros” (SOUZA, 2000b, p. 326). Não obstante, é fato que,

Apesar de resistências em relação ao título profissional, prevalecia a ideia de necessidade de formação de um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades, com currículo mais enxuto, de modo a formar um trabalhador com flexibilidade suficiente para dar respostas mais imediatas a problemas práticos do dia a dia da produção. Nessa perspectiva, em 1978, foram então criados três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que, dentre outras atribuições, cabia-lhes a tarefa de formar, em nível superior, profissionais em engenharia industrial (em 5 anos) e tecnólogos (em curta duração) (SOUZA, 2020b, p. 326).

Durante os anos 1970 e 1980, o número deste tipo de curso superior sempre se manteve muito reduzido e sempre concentrado na Região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo. Corroborou para isso a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEET-PS) que, desde os anos 1970,

mantiveram a oferta de cursos superiores voltados para a formação de tecnólogos com carga horária reduzida e estrutura curricular específica, por meio de suas Faculdades Tecnológicas Estaduais. Faz parte deste movimento também a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978). Desde essa época, no entanto, as IES privadas não tinham interesse significativo na oferta desse tipo de curso, restringindo-se a explorar o campo da formação docente, ofertando cursos superiores de licenciaturas de curta duração.

Todavia, as iniciativas de instituir um grau acadêmico de nível superior para formar tecnólogos foi aos poucos se desenvolvendo e, em dezembro 1994, ao final do Governo Itamar Franco, já com Fernando Henrique Cardoso (FHC) eleito para assumir o governo no ano seguinte, como medida de expansão da oferta de EPT, foi promulgada a Lei nº 8.948/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as demais escolas técnicas e agrotécnicas federais do país em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL 1994, art. 3º) e, por meio de acréscimos feitos pela Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998) e nova redação dada pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), tornou bastante explícito o espírito dessa expansão:

Art. 3º – [...]

§ 5º – a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Desde o início dos anos 1990, especialmente durante o Governo Itamar Franco, eram perceptíveis movimentações do empresariado para que os CSTs constassem do menu do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Esses movimentos foram construindo as bases objetivas e as subjetivas para que, ao fim dos anos 1990, os CSTs fossem instituídos em nível nacional pela contrarreforma da EPT desencadeada pelo Governo FHC e consolidada pelo Governo Lula da Silva. Um marco dessa guinada na contrarreforma foi a promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que tem por característica a predominância de certa relação entre educação e mundo do trabalho bem mais claramente interessada, já numa perspectiva bastante afinada com o *ethos* empresarial (BRASIL,

1996).⁶ Inclusive, é interessante como essa Lei renova a perspectiva empresarial de acordo com as tendências da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital no contexto mundial deflagrada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista fordista.

No que tange à EPT, um ano após a promulgação da LDB, o Governo FHC dá mais um passo importante, quando publica o Decreto 2208/1997, com intuito de regulamentar os dispositivos regulatórios da Educação Profissional contidos na LDB. Pela primeira vez no país, uma LDB se refere claramente à formação do tecnólogo como mais um grau acadêmico do nível superior, somando-se ao bacharelado e à licenciatura, eliminando de uma vez por todas o caráter excepcional deste tipo de formação profissional. Assim está estabelecido no Decreto:

- Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
- I. básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
 - II. técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
 - III. tecnológico: correspondente a *cursos de nível superior* na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997 – *grifo nosso*).

Em 1997, como desdobramento da contrarreforma, o Ministério da Educação (MEC) torna pública a Portaria MEC nº 1.005/1997 (BRASIL/MEC, 1997) que implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) possibilitando operações de crédito com o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) para esse fim. A pretexto de promover ampla democratização da oferta de educação vinculada ao setor produtivo, o PROEP visava desenvolver ações integradas da Educação Básica e Educação Profissional com o mundo do trabalho, rumo à estruturação de um novo modelo de Educação Profissional capaz de propiciar ampliação de vagas, diversificação de oferta e garantir a perspectiva de *Formação Interessada* como base norteadora das ações governamentais nesse campo. Segundo a definição de Menezes (2001, s./p. – *texto em html*),

⁶ Obviamente, a interferência do empresariado na política de educação profissional e tecnológica não é inédita, sempre esteve presente desde o início do processo de industrialização do país. Entretanto, desde os anos 1980 esta interferência ganha contornos específicos decorrentes da recomposição burguesa diante da crise do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista.

O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infra-estrutura [sic], a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos.

Esse programa foi fundamental para a contrarreforma da EPT, uma vez que ressignificou a concepção de ensino integrado, trazendo para o campo do discurso oficial a ideia de integração como uma espécie de racionalização de esforços, de otimização do aproveitamento de estrutura física e de recursos humanos e de redução de custos na formação dos trabalhadores. Para isso, propunham como estratégia a unificação em uma única ação governamental a oferta de Educação Básica e de Educação Profissional. Cumprindo o papel de um aparelho de Estado supranacional, por meio do PROEP, o BID, em parceria com o Governo Brasileiro, educou os agentes públicos e a sociedade civil para o consenso em torno da ideia de que a integração de ações formativas de escolaridade básica e de formação para o trabalho é o caminho mais racional para garantir empregabilidade por meio da ampliação da oferta e aceleração da escolaridade dos trabalhadores jovens. Diga-se de passagem, essa pedagogia política do capital protagonizada pelo BID em parceria com o Governo brasileiro foi também capaz de angariar o consentimento ativo de boa parte do movimento sindical do país, especialmente a Força Sindical e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Uma evidência disto é que no Governo Lula da Silva, notadamente considerado um governo de esquerda, não só deu continuidade às iniciativas governamentais nesse sentido, como instituiu diversos programas embalados pelo espírito dessa pedagogia política, como é o caso de: 1) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); 2) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e 3) o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Além disso, ainda fomentou nos estados da federação iniciativas no mesmo sentido. Em vez de se identificar com a proposta de ensino integrado inspirada na concepção de Formação Unitária, como alguns documentos

oficiais sugerem, na realidade, estes programas constituíram-se em uma espécie de pedagogia política renovada do capital pautada nas ideias de empregabilidade, empreendedorismo e sustentabilidade para garantir, em condições renovadas, a mediação do conflito de classes (SOUZA, 2020d).

Em que pese o fato de os limites deste artigo não comportarem um desenvolvimento mais profundo acerca dos conflitos entre diferentes concepções da relação entre a Educação Básica e Educação Profissional, assim como da relação destas com o mundo do trabalho, não se pode negar que tais conflitos emanam do confronto entre a *ótica do trabalho* e a *ótica do capital* no desenvolvimento das políticas públicas de formação humana e suas inúmeras variáveis. Portanto, só a iniciativa de implantar um programa com apoio do BID para promover a ampliação da escolaridade básica integrada à educação profissional e, ao mesmo tempo, articulada com o mundo do trabalho, já expressa em si o viés interessado, típico da *ótica do capital*. Nesta perspectiva, podemos considerar que é o caráter interessado desta iniciativa que delineou as ações e formulações do Estado brasileiro no campo das políticas públicas de formação humana a partir de então. Isto não exclui, obviamente, as políticas de consolidação e ampliação da oferta de CSTs a partir de então.

Para a construção do consenso em torno do caráter interessado destas iniciativas, o Estado e os aparelhos privados de hegemonia vinculados ao empresariado acionaram três pilares ideológicos fundamentais, a saber: a empregabilidade, o empreendedorismo e a sustentabilidade. De forma articulada, essas três ideias fundamentam o discurso governamental e empresarial em um contexto marcado pelo desemprego estrutural e a intensificação da precariedade do trabalho e da vida em sociedade, no campo das necessidades materiais da vida humana; e pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, no campo ético e moral. Portanto, o que subjaz à contrarreforma da EPT é o fato de o Estado e o empresariado terem um duplo propósito com ela: de um lado, garantir a conformação psicofísica da força de trabalho às demandas de um modelo de desenvolvimento enxuto e flexível; de outro, garantir a conformação ética e moral dos trabalhadores a um novo padrão de relação entre trabalho e educação e entre Estado e sociedade. Em análises anteriores, inclusive, já havíamos destacado que:

Talvez um elemento novo que se soma a essa caracterização da Educação Profissional segundo a ótica do capital seja a necessidade [...] de (con)formar um imenso contingente de trabalhadores para encarar com naturalidade o caráter excludente do mercado de trabalho. Nesse aspecto, a Educação Profissional exerce papel formativo importante, na medida em que se institui não necessariamente como formação técnica profissional propriamente dita, mas como pedagogia política necessária à construção do consenso em torno de ideias como: “empregabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo social”, “desenvolvimento sustentável”, “arranjos produtivos locais” e “economia solidária”. Nesse aspecto, mesmo quando é precária a ponto de não garantir apropriação de conhecimento técnico operacional suficiente para a ocupação de um posto de trabalho, pelo menos conforma ética e moralmente esses trabalhadores excluídos, preparando-os para encarar com naturalidade tal exclusão e buscar, por conta própria, sem responsabilizar o Estado, condições de sobrevivência, seja por iniciativas empreendedoras em forma de microempresariamento, de cooperativismo ou mesmo de trabalho informal (SOUZA, 2015, p. 277).

No decurso desta contrarreforma deflagrada a partir dos anos 1990, já no primeiro mandato do Governo Lula da Silva, a partir de 2003, o Governo dá passos substantivos quando edita o Decreto nº 5.154/2004. Este ato revoga o Decreto nº 2.208/1997 sem, no entanto, alterar o caráter pragmático, imediatista e interessado que já vinha sendo delineado pelas políticas do governo anterior rumo à formação enxuta e flexível do trabalhador/cidadão de novo tipo, considerada imprescindível para o aumento da produtividade e competitividade das empresas instaladas no país. Por meio deste novo dispositivo legal, o Governo Lula da Silva não só ratifica a perspectiva norteadora do Decreto revogado, como a aperfeiçoa. Exemplo disto é a nova redação dada aos níveis da educação profissional que delineia mais claramente a educação tecnológica não mais como uma excepcionalidade, mas como grau acadêmico legítimo, em patamar similar ao bacharelado e à licenciatura:

Art. 1º – A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I. formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II. educação profissional técnica de nível médio; e
- III. educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Além disso, a disposição do governo brasileiro, em parceria com organismos internacionais, para fomentar a diversificação e ampliação da oferta de EPT no país

implicou certa flexibilização nos processos de credenciamento de novas IES e de CSTs, algo que contou também com notável benevolência do Conselho Nacional de Educação (CNE). Isto também contribuiu significativamente para a ampliação do número de instituições, cursos e matrículas em CSTs a partir do final dos anos 1990 e uma explosão no número deles entre 2000 e 2005.

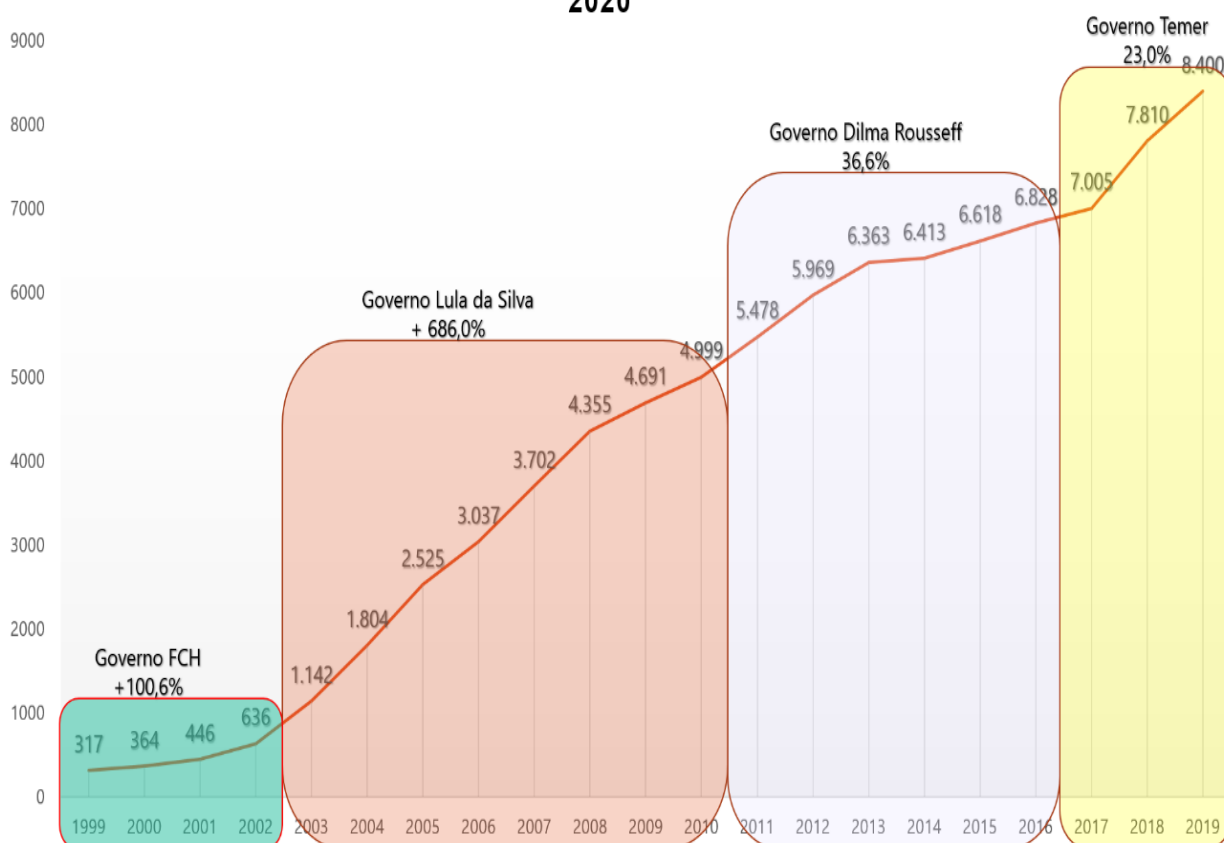
Outro aspecto notável é como o Decreto nº 5.154/2004 deixa o caminho aberto para a consolidação da pedagogia das competências como referência norteadora da gestão curricular da EPT, seguindo o exemplo do que ocorre na gestão do currículo da Educação Básica. Isto se deve ao caráter flexível da regulamentação instituída por este Decreto e ao caráter gerencialista nele subjacente. Nesse último aspecto, a perspectiva gerencialista do Decreto nº 5.154/2004 fica explícita quando estabelece competências regulatórias que excluem a sociedade civil organizada das esferas de controle social sobre as decisões estatais acerca da política pública de EPT e é absolutamente omissa em relação à autonomia da comunidade escolar. Este dispositivo legal se pauta em uma flexibilidade em que tudo é possível combinada com um gerencialismo em que tudo é justificado pelos resultados esperados, conforme parâmetros preestabelecidos pelo Estado à serviço do grande empresariado, na perspectiva da *accountability* (HOOD, 1991; MASSENET, 1975). Essa combinação de flexibilização e *accountability* sugere a ideia de harmonização de interesses entre capital e trabalho.

Se por um lado o Decreto 5.154/2004 apresentou avanços significativos na regulação da política pública de EPT do país, aferindo-lhe caráter mais bem sistematizado, por outro lado, ele também serviu de mecanismo de mediação do conflito de classes, à medida em que abriu caminho para a materialização de uma concepção de integração entre trabalho e educação segundo a *ótica do capital*, ao estabelecer maior organicidade entre as políticas de EPT, as de Educação Básica e as de trabalho e renda. O que na prática significa maior racionamento do fundo público direcionado à formação da classe trabalhadora, abrindo caminho para a expansão do setor privado do ensino, seja por meio de parceria com o Estado, seja por meio da exploração de mais novo e promissor filão de mercado.

Percebe-se que a partir do início dos anos 2000, o número de CSTs deslançou (Gráfico 1). Por outro lado, é oportuno mencionar que, a despeito de todo estardalhaço feito pelo Governo Lula da Silva em referência a seus esforços para ampliar vagas e

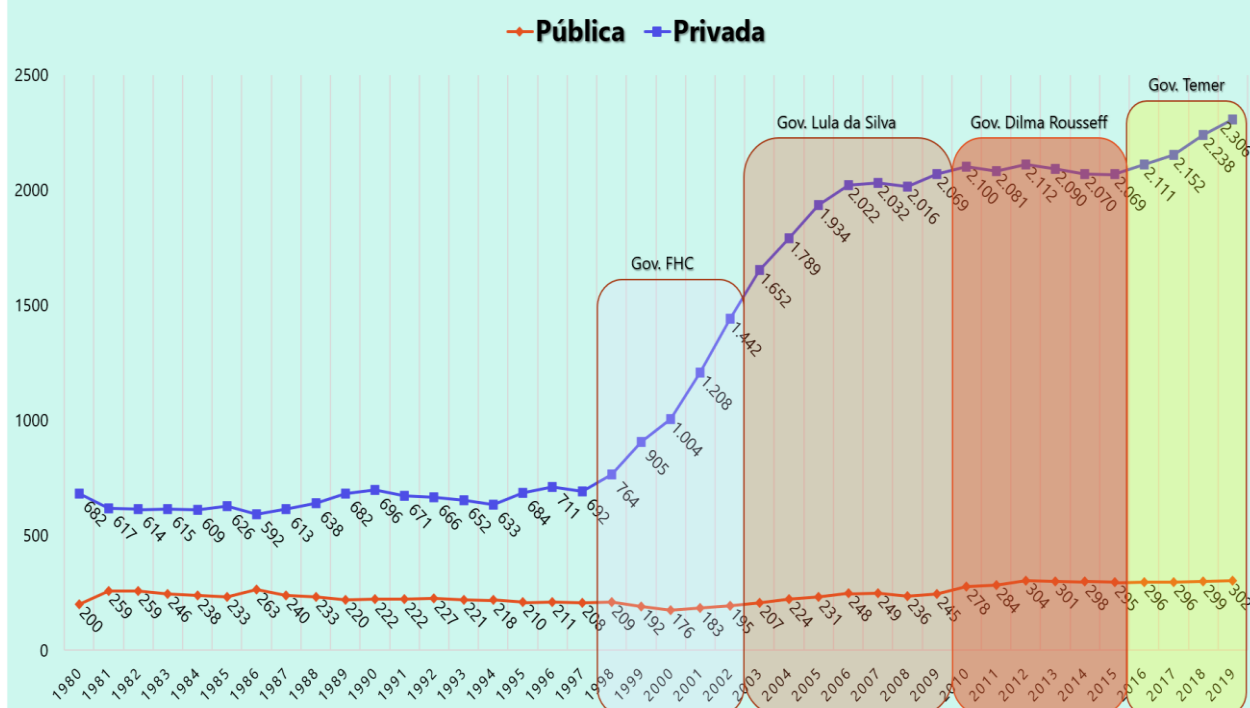
diversificar a oferta de cursos no ensino superior, tendo ampliado significativamente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim como o fez com as universidades federais por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), é incontestável que durante o seu governo a oferta de vagas no ensino superior se deu explosivamente na iniciativa privada. Para isso, contribuíram significativamente o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Obviamente, esses fatores contribuíram substantivamente para a notável expansão da rede privada de ensino e isto se percebe claramente quando observamos a evolução da oferta de CSTs a partir dos anos 2005 que coincide com o aumento de IES privadas.

Gráfico 1: Evolução do nº de cursos superiores de tecnologia, Brasil - 2020



Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

Gráfico 2: Evolução do nº de instituições de educação superior no Brasil, por categoria administrativa, de 1980 a 2019

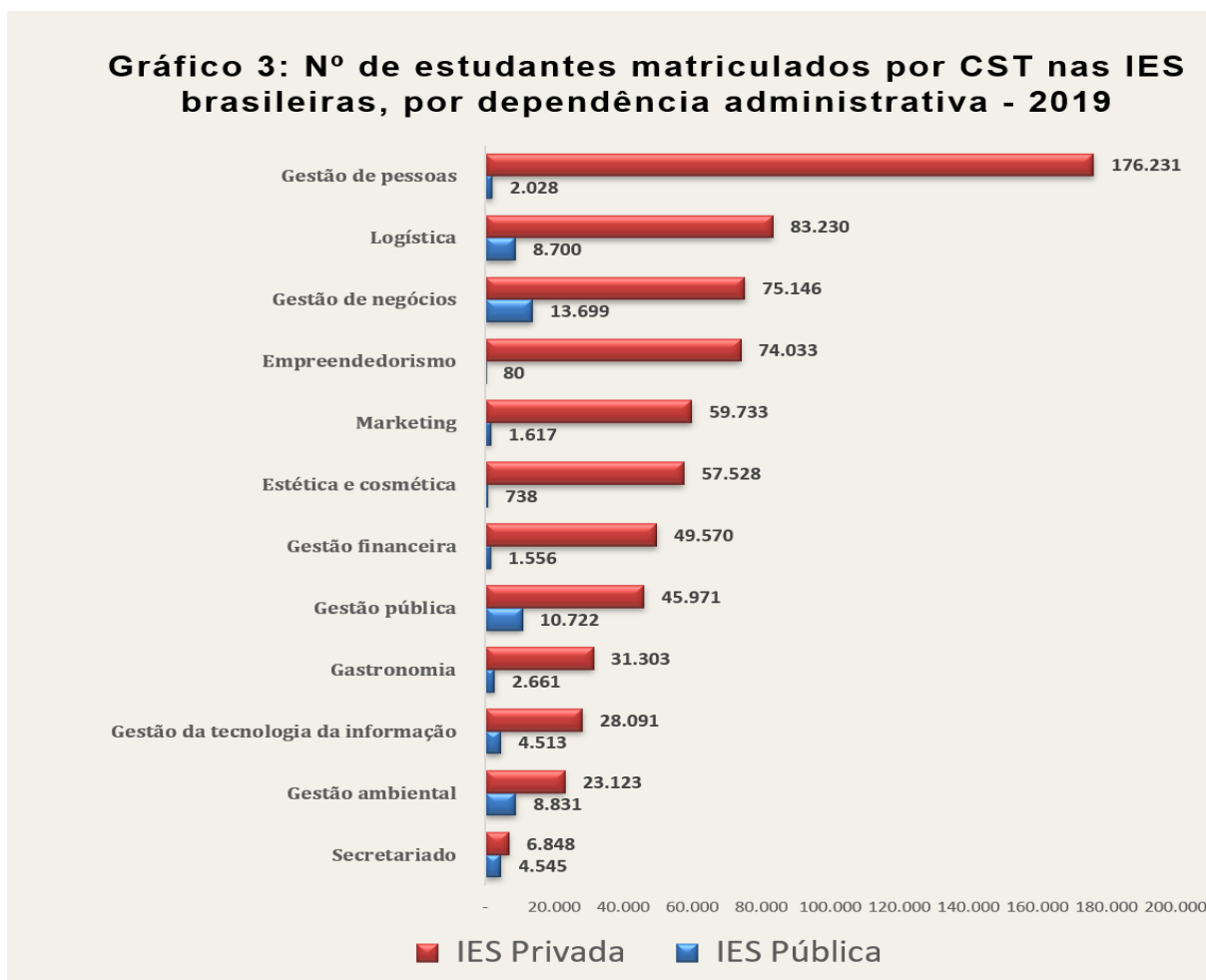


Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

É notável que a oferta ampliada se concentre exatamente naqueles segmentos mais focadas nas necessidades imediatas do mercado, capazes de formar uma força de trabalho especializada, treinada para responder com maior flexibilidade às demandas de produtividade e de competitividade das empresas. Curiosamente, essas matrículas em CSTs se concentram no majoritariamente no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, como se pode observar, quando destacamos os 12 cursos com maior número de matrículas no país (Gráfico 3). Não surpreende que as vagas de CSTs da iniciativa privada estejam concentradas principalmente nestes cursos, especialmente nos cinco com maior número de matrículas: Gestão de Pessoas, Logística, Gestão de Negócios, Empreendedorismo e Marketing.

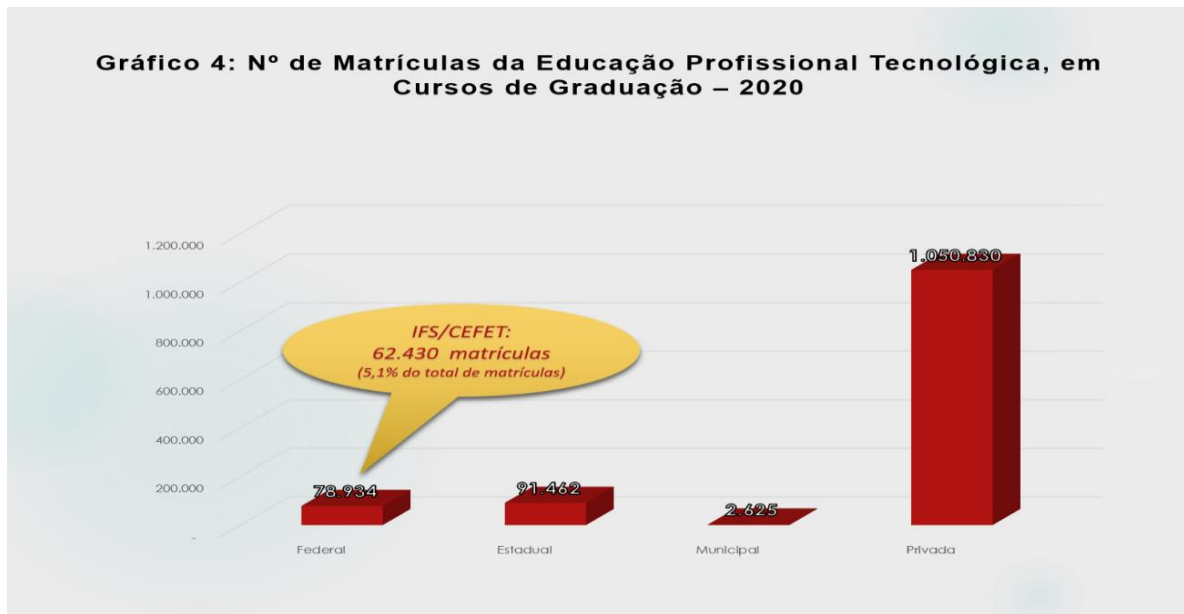
Este fenômeno nos sugere algumas hipóteses que merecem ser aprofundadas em estudos posteriores, como por exemplo: o fato da diversificação e ampliação da oferta de CSTs no Brasil estar concentrada majoritariamente no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios está diretamente relacionado ao fato de este grau acadêmico ter se tornado um promissor filão do mercado educacional amplamente explorados por poderosos grupos financeiros, justamente por demandar baixos investimentos em infraestrutura física, equipamentos e insumos, além de não demandar elevada

qualificação acadêmica e científica do quadro docente, o que barateia significativamente os custos da produção e possibilita sua oferta a preços baixos para determinado segmento populacional, a saber: jovens de baixa renda concentrados nas periferias urbanas.



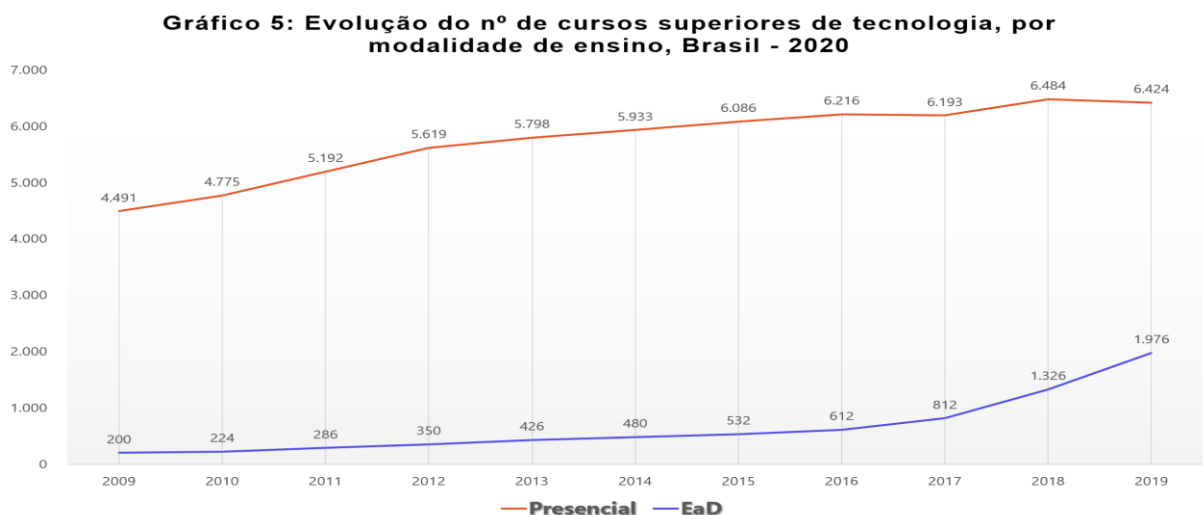
Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

Em todo caso, a maioria destes cursos carregam em seu conteúdo curricular um tipo de formação focada em levar seus estudantes a encarar com naturalidade as incertezas e as instabilidades do regime de acumulação enxuto e flexível que veio a substituir o paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho e da produção (SOUZA, 2000b).



Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020).

Ao contrário do que sempre foi propagado por Lula da Silva como propaganda de seu governo, essa explosão de CSTs no Brasil se deu principalmente na iniciativa privada. Outro dado interessante é o fato de o número de CSTs ofertados na modalidade de Educação à Distância (EaD) que já vinha em ascensão desde meados dos anos 2000, deslançou a partir de 2017, configurando uma tendência de aumento, ainda mais depois da experiência vivida com a Pandemia de COVID-19 a partir de 2020. É evidente que a experiência do ensino remoto adotada em praticamente todas as instituições de ensino públicas ou privadas como medida sanitária fez esmorecer em grande medida as resistências às proposições do empresariado do ensino de implementação do Ensino Híbrido como mais uma modalidade a se somar à EaD e ao Ensino Presencial.



Fonte: elaboração do autor, com base em dado do INEP (2020)

É claro que a EaD é uma modalidade de ensino cujo papel é legítimo e importante em qualquer sociedade moderna. Inclusive se considerarmos os avanços no campo da informática e da microeletrônica que propiciam experiências de ensino e aprendizagem bastante inovadoras que não há razão para não serem exploradas. Entretanto, também é evidente que as empresas privadas de ensino têm se utilizado há longa data destas tecnologias da informação e da comunicação para baratear os custos de produção do trabalho pedagógico, uma vez que com a EaD economizam significativamente em custos com espaço físico, insumos e força de trabalho docente, ao mesmo tempo em que permite ampliar consideravelmente o número de estudantes. Obviamente, isto segue em direção favorável a tornar a oferta de CSTs preferencialmente na modalidade de EaD ou de Ensino Híbrido, de modo a elevar este grau acadêmico ainda mais ao status de promissor filão de mercado.

Enfim, a contrarreforma da EPT, que trouxe em seu bojo a diversificação da oferta e ampliação de vagas em CSTs, combinada com uma política de flexibilização para o credenciamento de IES e de cursos, de fato tornou a oferta desse grau acadêmico um nicho de mercado bastante explorado pelo grande capital.

Imagem 1: Captura de tela do site da Universidade Paulista (UNIP) – 2020.

15:59 Segunda-feira 27 de abril

Cursos Tecnológicos - Me X

unip.br

UNIP
UNIVERSIDADE PAULISTA

- ENSINO PRESENCIAL
- ENSINO A DISTÂNCIA

Nº MATRÍCULA: SENHA: **ENTRAR**
Como acessar | Primeiro acesso

UNIVERSIDADE PESQUISAS SERVIÇOS COMUNICAÇÃO VESTIBULAR **INSCREVA-SE** CURSO, GRADE E DOCENTE

Instagram Facebook YouTube LinkedIn

Você está em: Universidade Paulista / Presencial / Ensino / Graduação / Cursos Tecnológicos - Menor Duração

Cursos Tecnológicos - Menor Duração

Última atualização abril/2020

INSCRIÇÃO GRATUITA MATRÍCULA R\$ 60,00 MENSALIDADES A PARTIR DE R\$ 247,90 NO CURSO TODO

Graduação a partir de **2 anos**

qualidade por inteiro na metade do seu tempo

A UNIP desenvolveu um elenco de cursos superiores de tecnologia de menor duração – dois a três anos – nas áreas de Ambiente e Saúde; Controle e Qualidade; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Materiais; Engenharia de Produção; Engenharia de Segurança e Saúde; Engenharia de Sistemas de Informação; Engenharia de Transportes; Engenharia de Telecomunicações; Engenharia de Turbomáquinas; Engenharia de Minas; Engenharia de Química; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Gestão de Processos; Engenharia de Gestão de Projetos; Engenharia de Gestão de Serviços; Engenharia de Gestão de Negócios; Engenharia de Gestão de Recursos Humanos; Engenharia de Gestão de Tecnologia da Informação; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Produção; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Serviços; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Suporte; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Manutenção; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Segurança; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Qualidade; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Meio Ambiente; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Saúde; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Educação; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Comunicação; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Infraestrutura; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Produção Cultural e Design; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Produção Industrial; Engenharia de Gestão de Tecnologia de Turismo, Hospitalidade e Lazer; entre outras.

O aluno é rapidamente habilitado ao desempenho das funções exigidas em sua área de escolha, o que colabora para o aumento considerável do seu nível de competitividade.

Oii Posso te ajudar?

Fonte: captura de tela de site da UNIP, acesso em 27/04/2020, link: <https://unip.br>

Esse assédio das IES privadas a um público-alvo específico se deve em grande parte às ações do Estado em parceria com organismos internacionais para fomentar a ampliação de vagas e a diversificação de cursos e instituições de EPT, uma vez que estas medidas impulsionaram o aumento no número de cursos e de matrículas. Segundo dados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), entre 2010 e 2018, o número de matrículas em CSTs aumentou cerca de 40%, embora esse aumento não tenha ocorrido em todas as categorias administrativas. As IES públicas federais tiveram 22% de aumento no número de matrículas. As IES públicas estaduais tiveram 81% de aumento. As IES privadas “com fins lucrativos” que já vinham monopolizando a oferta deste tipo de curso, apresentaram o maior percentual de aumento nesse quesito: 97%. As IES públicas municipais e IES privadas “sem” fins lucrativos apresentaram diminuição de 40% e 35%, respectivamente, no número de matrículas em CSTs.

A tendência de aumento no número de matrículas nos CSTs também evidencia diferentes cenários por modalidade de ensino. O número de matrículas em CST na modalidade presencial apresentou retração de 3% no período de 2010 a 2018. Se considerarmos o período 2013 a 2018, esse percentual de retração aumenta para quase 20%. Por outro lado, o número de matrículas em CSTs na modalidade EaD apresentou aumento de 141%, ultrapassando o número de matrículas na modalidade presencial no ano de 2018.

À guisa de conclusão

Observe-se que a explosão de CSTs se dá a partir do Governo Lula da Silva. Quando assumiu o governo, em 2003, herdou um quantitativo de 636 CSTs e concluiu seu segundo mandato, em 2010, com um total de 4.999 CSTs (um aumento de 686%) contra o já significativo aumento de 100,6% do governo FHC. Observe-se também que das 65.903 vagas em CSTs que Lula da Silva herdou do Governo FHC em 2002, passou para 464.108 em 2008 (crescimento de 604,2 %). De 12.673 concluintes herdados do Governo FHC, em 2002, Lula da Silva, em 2008, já contava com 85.794 (crescimento de 577%).

O desempenho do Governo Lula da Silva neste segmento demonstra seu êxito na consolidação dos CSTs como uma alternativa de *Formação Interessada*, de curta duração, a baixo custo, ofertada eminentemente pela iniciativa privada e cada vez

mais na modalidade EaD. Este desempenho também nos explicita que a política de EPT deste Governo configurou não só uma continuidade ao que já vinha sendo implementado pelo Governo FHC, mas foi bem mais além, pois promoveu maior articulação entre esta política e as políticas de trabalho e renda, especialmente no que se refere ao aspecto da mediação do conflito de classes.

A análise também nos permitiu confirmar que, de fato, as ações e formulações do Estado brasileiro para promover mudanças substantivas na política pública de EPT configuram uma contrarreforma, pois nega à classe trabalhadora uma *Formação Unitária* que lhe permita a apropriação da ciência e da tecnologia aplicada na produção, bem como seus fundamentos, ao mesmo tempo em que lhe permite compreender autonomamente a dinâmica e as contradições da vida em sociedade.

Frente a estas tendências no desenvolvimento dos CSTs no país, podemos considerar que elas também explicam o consentimento ativo da sociedade civil à ideia de que a *Formação Interessa*, focada nas demandas do mercado, com duração curta, é o caminho mais promissor para jovens de baixa renda embalados pelo espírito empreendedor, ainda que concentrados em periferias urbanas, possam ter acesso ao Ensino Superior e, assim, garantir a tão sonhada empregabilidade.

Imagem 2: Polo de EaD da Universidade Estácio de Sá, localizado no bairro de Bonsucesso, Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, RJ – 2019.



Fonte: acervo pessoal do autor, imagem capturada em 10/09/2019

A EaD, neste contexto, é apresentada a este público-alvo como uma solução de conciliação do tempo de estudo e o tempo de trabalho, de modo a não sacrificar este último, sem importar as implicações deste sacrifício à formação. Entretanto, na realidade, a EaD é acionada como uma estratégia empresarial de redução de custos e aumento de produtividade do trabalho educativo, permitindo-lhes alcançar número cada vez maior de estudantes matriculados com baixos investimentos e infraestrutura física e em desenvolvimento de pessoas. O que é negado a este público-alvo e a experiência de um ambiente universitário.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 57.075**, de 15 de outubro de 1965. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de Engenheiro de Operação em estabelecimentos de ensino de engenharia. Brasília: 1965. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/479671/publicacao/15668034>. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, Acesso em 18 de maio de 2022.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 18 de maio de 2022.

_____. **Decreto nº 8.268**, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1. Acesso em 19 de maio de 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 547**, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em 19 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 30 de abril de 2022.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 28/02/2022.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em 19 de maio de 2022.

_____. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2022.

_____. **Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9649-27-maio-1998-372115-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em 19 de maio de 2022.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. (Orgs.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Vol. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Vol. 5.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Vol. 2.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 2 vol.

HOOD, Christopher. A public management for all seasons? **Public Administration**, United Kingdom, vol. 69, p. 3-19, Spring/1991.

MACEDO, Jussara Marques de. Competências digitais na formação para o trabalho docente: atalhos para a formação enxuta e flexível. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Orgs.). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASSENET, Michel; GÉLINIER, Octave. **La Nouvelle gestion publique**: pour un État sans bureaucratie. Paris, France: Éditions Hommes et Techniques, 1975. 145 p.

MEC. CFE. Documenta. **Parecer CFE nº 1.060**, de julho de 1973. Brasília, Julho 1973, (152): 176.

_____. Documenta. **Parecer CFE nº 25**, de fevereiro 1965. Brasília: 1965a, (32): 42.

_____. Documenta. **Parecer CFE nº 60/1963**. Aprovou a proposta de criação do curso de engenharia de operação, com duração de três anos. Com base nesse Parecer, algumas escolas, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, organizaram os respectivos cursos e submeteram os currículos à aprovação do CFE. Brasília: 1963a, (12): 51.

_____. Documenta. **Parecer CFE nº 862**, de setembro de 1965. Brasília, 1965b, (41): 64.

_____. **Plano Trienal de Educação (1963-1965)**. Brasília, Distrito Federal: 1963b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2020.

MEC. **Portaria nº 1.005**, de 10 de setembro de 1997. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a Unidade de Coordenação do Programa (UCP), incumbida de adotar as providências necessárias à implementação do PROEP. Brasília (DF): 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Port1005.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2019.

MENEZES, E. T. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em 18 de maio de 2022.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SILVA, A. X. **Lutas sociais e contradições dos sujeitos políticos coletivos no processo da reforma sanitária brasileira**. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – UFPE, Recife.

SOUZA, J. dos S. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2317>. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

SOUZA, J. dos S. A pedagogia política renovada do Estado brasileiro para a formação profissional e conformação social de jovens de baixa renda. **Plurais Revista Multidisciplinar**, vol. 4, n. 3, p. 36-53, 6 maio 2020a.

SOUZA, J. dos S. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, Vol. 18, n. 36, p. 320-342, 22 maio 2020b.

SOUZA, J. dos S. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, vol. 16, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00095>.

SOUZA, J. dos S.; VEIGA, C. C. P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, vol. 16, n. 38, p. 461-482, 2020c.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. S.. Impactos do gerencialismo no desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], Vol. 1, n. 20, p. 1-15 e 108-34, Jun. 2021.

O "ESTRANHO CASAMENTO" ENTRE ULTRANEOLIBERALISMO E ULTRACONSERVADORISMO E OS ATAQUES À UNIVERSIDADE PÚBLICA¹

Inny Accioly²
Luciane da Silva Nascimento³
Kleyton Vieira Sales da Costa⁴

Resumo

O artigo analisa os sentidos da associação entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e seus impactos nas universidades públicas. São analisados a agenda de desmonte e refuncionalização das universidades, relacionando-a às contrarreformas ultraneoliberais, e o uso da retórica do ódio e da guerra cultural para a desmoralização dos servidores e desacreditação das instituições científicas. Conclui-se que a associação com o ultraconservadorismo é estratégica para liberar os entraves institucionais para a implementação da agenda ultraneoliberal.

Palavras-chave: Universidade Pública; Ultraneoliberalismo; Ultraconservadorismo.

EL "EXTRAÑO MATRIMONIO" ENTRE EL ULTRANEOLIBERALISMO Y EL ULTRACONSERVADURISMO Y LOS ATAQUES A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Resumen

El artículo analiza el significado de la asociación entre ultraneoliberalismo y ultraconservadurismo y sus impactos en las universidades públicas. Analiza la agenda de desmantelamiento y refuncionalización de las universidades, relacionándola con las contrarreformas ultraneoliberales, y el uso de la retórica del odio y la guerra cultural para la desmoralización de los funcionarios y el descrédito de las instituciones científicas. Se concluye que la asociación con el ultraconservadurismo es estratégica para liberar los obstáculos institucionales para la implementación de la agenda ultraneoliberal.

Palabras clave: Universidad Pública; Ultraneoliberalismo; Ultraconservadurismo.

THE "STRANGE MARRIAGE" BETWEEN ULTRANEOLIBERALISM AND ULTRACONSERVATISM AND THE ATTACKS ON PUBLIC UNIVERSITIES

Abstract

The article analyzes the significance of the association between ultraneoliberalism and ultraconservatism and its impacts on public universities. It analyzes the agenda of dismantling and refuncionalization of universities, relating it to ultraneoliberal counter-reforms, and the use of hate rhetoric and cultural warfare for the demoralization of civil servants and the discrediting of scientific institutions. It is concluded that the association with ultraconservatism is strategic to release institutional obstacles for the implementation of the ultraneoliberal agenda.

Keyword: Public University; Ultraneoliberalism; Ultraconservatism.

¹Artigo recebido em 09/03/2022. Primeira Avaliação em 01/05/2022. Segunda Avaliação em 30/04/2022. Aprovado em 27/05/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53425>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), E-mail: innyaccioly@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-4536>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7319745034492288>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: luciane.estrela@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5809-5597>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0950951467818362>.

⁴ Graduado em Economia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador dos grupos Economia e Conjuntura do Sistema Financeiro/UFRRJ e do Observatório do Banco Central/UFRJ. E-mail: kleyton.vsc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5256-1203>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0378007654407801>.

Introdução⁵

Ao longo da última década, a agenda de desmonte das universidades públicas brasileira vem sendo acrescida progressivamente de elementos de conteúdo moral que, para além de justificar a destruição do seu caráter público e o escoamento de recursos para o setor financeiro e as corporações do ensino superior, incitam a vigilância sobre o conteúdo das pesquisas e atividades acadêmicas, perseguições a pesquisadores e estudantes e o cerceamento da autonomia didático-científica e administrativa previstas na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Os discursos em ataque às universidades públicas que propagavam a falácia de que “o investimento público nas universidades seria ineficiente pois a maioria dos estudantes seria de famílias ricas que teriam condições de pagar pelos estudos” (WORLD BANK, 2017) foram somados a declarações caluniosas por parte de um Ministro da Educação que afirmou que determinadas universidades “ao invés de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiveram fazendo balbúrdia”⁶ e que “há plantações de maconha nas universidades e que laboratórios de química das instituições são usados para a produção de drogas sintéticas”⁷.

⁵ Seguindo as normas da revista Trabalho Necessário, que só permite a presença de três autores para a publicação do artigo, declaramos que precisamos omitir na autoria deste artigo a importante contribuição do autor André de Melo Modenesi, Professor Associado do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, Pesquisador do CNPq e da FAPERJ, Coordenador do Observatório do Banco Central/UFRJ.

⁶ Em entrevista ao jornal Estado de S. Paulo em abril de 2019, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, comentou o corte de verbas na UFF, UFBA e UNB: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas. A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking”. Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/30/mec-corta-verba-de-tres-universidades-federais-mas-nao-explica-motivo.ghtml>

⁷ O ministro da Educação, Abraham Weintraub, em reunião convocada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (ocorrida em 11 de dezembro de 2019) para dar explicações sobre declarações feitas à imprensa, afirmou que “há plantações de maconha nas universidades e que laboratórios de química das instituições são usados para a produção de drogas sintéticas. Ele exibiu matérias jornalísticas colhidas na internet, as quais, para ele, seriam a prova das declarações”. (Agência Câmara de Notícias, 11 de dezembro de 2019). Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/625418-ministro-da-educacao-reafirma-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>

Em 2021, Abraham Weintraub foi condenado a pagar 40 mil reais por danos morais coletivos a professores. A ação foi movida pelo Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/weintraub-e-condenado-por-ofender-professores-ao-dizer-que-universidades-fabricam-drogas/>.

Ao contrário do que é propagado pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), 70% dos estudantes das universidades federais brasileiras possuem renda familiar per capita de até 1,5 salários-mínimos. Dentre estes, 26% vivem em famílias com renda per capita de até 0,5 salário-mínimo. Do total de estudantes das instituições federais de ensino superior, 51% são os primeiros da família a cursarem uma universidade (ANDIFES; FONAPRACE, 2019). Além disso, os investimentos seguem sendo insuficientes, uma vez que apenas 21% da população com idade entre 24 a 34 anos completou o ensino superior. A média é extremamente baixa em comparação a países vizinhos como Colômbia (30%), Chile (34%) e Argentina (40%) (INEP, 2020).

O objetivo deste artigo é analisar a agenda de desmonte das universidades públicas brasileiras, destrinchando as medidas de desinvestimento e a sua conjugação com os ataques de conteúdo moral, empreendidos pelas frentes ultraconservadora e ultraneoliberal.

A investigação seguiu o método do materialismo histórico-dialético, buscando elucidar as múltiplas contradições que permeiam o tempo presente (em seu caráter histórico) e, particularmente, a produção de conhecimento no Brasil nas universidades públicas.

O texto está estruturado em quatro seções. Na primeira, são analisados os sentidos da associação entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo. Na segunda, são analisadas as medidas de desinvestimento e seus impactos na carreira docente. Na terceira, é feita uma análise empírica, com base no *Google Trends*, dos termos mais usados pela frente ultraconservadora na desqualificação das universidades. Na quarta, é analisado o ultraconservadorismo e as estratégias da “guerra cultural” (LEHER, 2021b) direcionadas contra as universidades públicas.

Conclui-se que a atuação conjugada das frentes ultraneoliberal e ultraconservadora tencionam o caráter público, laico e a autonomia universitária prevista no artigo 207 da Constituição Federal, impactando profundamente a produção de conhecimento em solo nacional, impossibilitando o avanço de determinadas agendas de pesquisa e a consolidação de princípios democráticos e dos direitos humanos.

“O estranho casamento”

Ao analisar o contexto brasileiro frente à pandemia da COVID-19, Fontes (2020) expressa que estamos diante de “um estranho casamento não monogâmico” entre grupos fascistas, militares saudosos da ditadura empresarial-militar, teologias da prosperidade e empresários da religião, ultraneoliberalismo amoral e pragmático e conservadorismos de cepas diversas.

É possível notar que neste “casamento”, ou seja, na associação entre neoliberalismo e conservadorismo, ambos ganham vigor no propósito da defesa dos interesses do capital (SIERRA et al, 2020).

Conforme é ressaltado por Fontes (2020), o pensamento liberal contém muitas nuances, inúmeras tendências e autores. Contudo, sendo uma filosofia e uma prática política gestada na defesa do capitalismo, tem como característica central a “adesividade proteiforme” (FONTES, 2020) aos variados momentos da expansão capitalista, renovando argumentos e estratégias coercitivas que pretendem justificar e perpetuar a separação entre o produtor (o trabalhador) e o resultado do seu trabalho, em um complexo processo que Marx (2008) descreveu como alienação do trabalho:

Os desdobramentos do ordoliberalismo, do neoliberalismo, do ultraliberalismo e, agora, do ultraneoliberalismo desvelam sua face mais óbvia – trata-se unicamente de defender a propriedade do capital, e sua pressa feroz em extrair mais-valor, pisoteando sobre as massas trabalhadoras (FONTES, 2020, p.12).

Na ânsia de ampliar a extração de mais-valor, “o neo, o pós-neo e agora o ultraneoliberalismo, todos, sem exceção, reforçaram os instrumentos de blindagem, a propaganda e as instâncias coercitivas do Estado de maneira a bloquear qualquer opção proveniente dos setores populares” (FONTES, 2020, p.13). Nesta “ânsia”, ampliam a capacidade de articulação com setores outrora considerados como adversários, a saber, as religiões, os autocratas e até mesmo os fascistas (ibid.).

Harvey (2018) ressalta que um dos grandes impactos da crise de 2008 foi a perda de legitimidade do neoliberalismo, cuja saída foi se tornar mais autoritário. Portanto, o autor defende que existe uma linha direta entre a crise do subprime de 2008 e a volta dos regimes autoritários. “A crise tem objetivo de disciplinar a população para algum tipo de regime de austeridade. O dinheiro grande gosta de crise. No mundo todo, durante crises, os ricos ficam mais ricos” (HARVEY, 2018).

No “casamento” entre ultraneoliberalismo e o conservadorismo (ou ultraconservadorismo), este último se mostra mais eficaz na condução das medidas anti-populares, em razão do próprio modo como emprega a sua ideologia (SIERRA et al, 2020). Utilizando a moral cristã, manipulando as insatisfações gestadas pela omissão do estado em prover políticas sociais e fomentando o pânico moral, a ala ultraconservadora consegue alcançar as massas (incluindo grande parte da classe trabalhadora) e incitar o ódio às esquerdas e às minorias, consideradas culpadas pela crise que é tida primeiramente como sendo uma crise moral da sociedade.

Os servidores públicos se tornaram alvo de ataques por supostamente comporem uma classe de privilegiados que colocariam em colapso o orçamento público e, dentre essa classe de privilegiados, os professores (da educação básica e do ensino superior) passaram a ser duplamente atacados com acusações de que doutrinarium os estudantes por meio de uma suposta “ideologia de gênero”, “marxismo cultural”, “gramscismo”, “ditadura gayzista” e outras invenções⁸.

Adicionalmente, foram instituídas emendas constitucionais e dispositivos legais visando a redução e congelamento de salários, privatizações, flexibilização das regulações trabalhistas, aumento da idade para aposentadoria, demissões, cortes de recursos para políticas sociais, enfim, a desconstrução dos direitos sociais conquistados na Constituição brasileira de 1988.

É preciso ressaltar que é falaciosa a afirmação de que o colapso do orçamento público decorreria dos gastos com pagamento dos servidores. Conforme aponta Leher (2021a, p.18):

O percentual de trabalhadores que atua no setor público como percentual da população está abaixo da média existente na OCDE: 9,6%, Brasil: 5,6%. [...] Os gastos com pessoal ativo e aposentado da União, embora apresentados como explosivos, vem caindo nas duas últimas décadas, passando de 4,9% do PIB em 2002 para 4,1% do PIB em 2016.

⁸ Estes são termos cunhados por figuras políticas da extrema direita e seus “gurus”, empresários conservadores e militares. No artigo “Gramscismo: uma ideologia da extrema direita”, publicado no Blog da Boitempo em 8 de maio de 2019, Lincoln Secco aponta algumas destas figuras. Artigo disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/08/gramscismo-uma-ideologia-da-extrema-direita/>. As acusações de doutrinação e perseguições – o que Penna chama de “ódio ao professor” (PENNA, 2015) – se espalharam nacionalmente a partir de ações de grupos como o Movimento Escola Sem Partido. Para análise aprofundada deste “movimento”, ver Colombo (2018).

Ao analisar a série histórica das greves ocorridas no Brasil entre 1983 e 2018, Accioly e Lamosa (2021) verificaram que a partir dos anos 2000, as paralisações realizadas pelos trabalhadores do setor público acumularam maior número de horas em relação às greves dos trabalhadores do setor privado. Entre os servidores, é notável o poder de mobilização da categoria docente nos protestos de rua, especialmente em reação ao desmonte dos direitos sociais, como é observado na Emenda Constitucional 95 (sancionada em 2016), na reforma trabalhista (2017) e na reforma da previdência (2019), analisadas na próxima seção.

Em 2020, foram registradas 192 greves do funcionalismo público (nos três níveis administrativos), contabilizando mais de 7 mil horas paradas (DIEESE, 2022). Entre as pautas das mobilizações, estiveram a exigência de vacinas contra a COVID-19 e o provimento de auxílio emergencial para os desempregados.

Apesar da repressão, os servidores públicos e, em particular, os professores, seguem na luta pelos direitos dos trabalhadores. Conforme aponta Leher (2020), mesmo nos áspersos dias de pandemia da COVID-19, as universidades públicas formaram nódulos de efervescência intelectual, com notável produção comprometida com a luta dos trabalhadores, buscando agregar sindicatos, coletivos antirracistas, trabalhadores de aplicativos, coletivos estudantis e diversos outros movimentos.

Contudo, já antes da pandemia, em 2019, se delineava no Brasil um quadro de desigualdade extrema, onde os 50% mais pobres acessavam apenas 3,5% da renda total do trabalho, enquanto o grupo dos 10% mais ricos se apropriava de cerca de 52% (BARBOSA, 2019). Nestas condições, “nenhuma ideologia racional poderia ser levada adiante, muito menos aquela baseada na ética dos direitos humanos, que orienta os movimentos sociais” (SIERRA et al, 2020, p.63).

O “casamento” entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo, enquanto um fenômeno do movimento de acumulação do capital no contexto de hegemonia do capital financeiro, “afunda os direitos humanos no caldo da moral neoconservadora, composta pela doutrina do velho testamento, defesa do livre mercado, intimidação e punição severa contra todos que representam algum perigo à ordem” (SIERRA et al, 2020, p.63).

Portanto, para a manutenção da ordem, a produção intelectual levada a cabo nas universidades públicas – tanto aquelas intimamente comprometidas com a classe trabalhadora como aquelas que apenas atuam na defesa dos princípios

constitucionais – precisaria ser inviabilizada. Mais que isso, a própria universidade precisaria ser “refuncionalizada” (LEHER, 2021b), se convertendo em organizações de cunho utilitarista e ajustadas aos requisitos da atual configuração do padrão de acumulação no capitalismo dependente (FERNANDES, 1981). Como salienta Leher (2021b, p.2), “a zona de conflito com a universidade e com a ciência, como é possível depreender, torna-se muito vasta e não se restringe aos embates de ideias, na forma de confrontos de argumentos”.

Na próxima seção, apresentamos algumas medidas que dão materialidade ao projeto do capital para a “refuncionalização” da universidade pública, debatendo o projeto de desmonte das universidades e as medidas de desinvestimento que impactam severamente na carreira docente, nas condições de trabalho e no cumprimento da função social da universidade no seu compromisso com os problemas nacionais (LEHER, 2021b).

A Frente Ultraneoliberal, o Estrangulamento Orçamentário e a Refuncionalização da Universidade Pública

Nas últimas décadas, temos vivenciado mudanças substantivas nas políticas de financiamento da educação pública como parte de um processo mais amplo de refuncionalização das políticas sociais sob a égide neoliberal. Tais mudanças são resultantes de um processo onde se conjugam elementos de reiteração da condição de dependência na relação capitalista internacional, em consonância com a crescente captura do fundo público pelas frações da burguesia que estão no “bloco no poder”⁹

A complexidade desse cenário soma-se à lógica irracional da reprodução do capital dentro das relações financeirizadas, onde o capital monetário se apresenta como a principal mercadoria do capitalismo, expandindo as relações sociais “que permitem a extração do mais-valor ao passo que se descola ficticiamente das condições da própria vida social” (FONTES, 2010, p. 35). O processo de financeirização avançou de forma robusta e tem contribuído decisivamente para o adensamento da exploração da força de trabalho.

⁹ Para a compreensão do conceito, ver: Poulantzas (1981) e Pinto (2014).

A imprecisa e polissêmica categoria “neoliberalismo” abre possibilidade para diferentes exposições quanto à interpretação do termo. Adotamos aqui a perspectiva analítica de Brettas (2020):

No plano conceitual, o neoliberalismo possui acepções diversas, mesmo quando restringimos o debate às análises do pensamento social crítico (...). Trata-se no geral, de diferenças na ênfase que os analistas dão a determinados aspectos em detrimento de outros, embora todos abarquem um conjunto de medidas e alterações que possuem uma direção comum: a busca por restaurar o poder burguês ameaçado pela crise instaurada no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o que implica a adoção de medidas voltadas para retomar o aumento da taxa de lucro (BRETTAS, 2020, p. 157).

Guardadas as especificidades do debate, que transcendem os limites deste artigo, é necessário pontuar que o neoliberalismo ganhou materialidade ao redor do globo para além de suas proposições iniciais que incidiam sobre as pautas da privatização, liberalização econômica e corte de gastos com as políticas sociais. Com algumas resistências da classe trabalhadora, nos países onde os efeitos nefastos das primeiras ondas de contrarreformas se fizeram sentir, as orientações macroeconômicas neoliberais foram sendo refuncionalizadas, com novas semânticas, e à medida que ganharam maior escala alçaram o patamar que, hoje, recebe a definição de ultraneoliberalismo (BEHRING, 2021).

Na análise do ajuste fiscal operado nas últimas décadas no Brasil, Behring (2021) destaca que a punção do fundo público foi intensificada a partir da interferência direta das instituições financeiras nacionais e internacionais credoras da dívida pública que, através de uma macroeconomia engenhosa instaurada pelo Plano Real com a orientação do Fundo Monetário Internacional (FMI), fundou: “Uma lógica orientada para a preservação de parcelas ainda maiores do butim para a finança, sustentada sobremaneira pelo fundo público” (BEHRING, 2021, p. 162).

Na hegemonia do capital financeiro, sob a onda ultraneoliberal, com a orientação das agências coletivas do capital (os Organismos Internacionais), é que teremos a retração das políticas sociais. Em especial, a saúde e a educação são afetadas pelos cortes e escoamento do fundo público para o setor privado. Isso afeta diretamente o ensino superior público, indo ao encontro da lógica da “refuncionalização da universidade pública” (LEHER, 2021b).

O processo de refuncionalização recai na retirada da universalidade que estas instituições possuem no processo de construção do conhecimento. A atuação das frações da burguesia que operam os cortes orçamentários são as mesmas que impõem uma educação de viés utilitarista, de forma a adequar a formação às necessidades da reprodução do capital no Brasil. Essa orientação impacta no pensamento crítico e mina a unidade entre teoria e prática, que é fundante para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecido na CF/88 (LEHER, 2021b).

A refuncionalização do ensino superior público vem acompanhada pelo estrangulamento orçamentário ampliado após o “golpe de Estado de novo tipo”¹⁰, que criou as bases para a ascensão da extrema direita. A partir do golpe e da nomeação de Michel Temer para a Presidência, em 2016, foram institucionalizadas uma série de contrarreformas. Em menos de dois anos, entramos numa espécie de barbárie ultraneoliberal (hoje, também, associada ao neofascismo) (BEHRING, 2021).

No propósito de consolidar a agenda ultraneoliberal, as elites apoiaram a candidatura de um presidente assumidamente ultraconservador, ligado a grupos fundamentalistas religiosos, às milícias e aos representantes da velha política brasileira, conforme analisado na seção 4 deste artigo.

Entre as principais contrarreformas do período, podemos destacar: a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui um regime fiscal que altera diretamente os gastos em educação e saúde, estrangulando-os durante um ciclo de 20 anos; o projeto "Future-se", que busca refuncionalizar as universidades; e Emendas Constitucionais que impactam a natureza do Estado e das políticas sociais: A Emenda Constitucional nº 103 de 2019 (EC103/2019), a Proposta de Emenda Constitucional nº 188 de 2019 (PEC188/2019) e a Emenda Constitucional nº 109 de 2021 (EC109/2021).

A virada para a fase ultraneoliberal (BEHRING, 2021) é operacionalizada por organizações que cumprem o papel de construir uma nova pedagogia da hegemonia

¹⁰ Referimo-nos aqui sobre o golpe jurídico-parlamentar que culminou com a destituição ilegítima da presidente Dilma Rousseff e que, ainda, nos impõe muitos desafios quanto ao entendimento de sua complexidade e desdobramentos, entretanto sabemos que os resultados perniciosos desse golpe conduziram à ascensão um candidato com ligações assumidamente ultraconservadoras e ultraneoliberais (com inspiração neofascista). Behring (2021) utiliza essa terminologia “*golpe de Estado de novo tipo*”, de fato, corroboramos com a análise da autora, que abrange a complexidade do fenômeno vivenciado em 2016.

formando frentes de ação no interior do Estado. São observadas a atuação de uma frente social-liberal (LAMOSA, 2020) e de uma frente liberal ultraconservadora (COLOMBO, 2018, apud LAMOSA, 2020). Compreendemos que as pautas ultraneoliberais, materializadas nas contrarreformas, se aproximam da frente social-liberal.

A Emenda Constitucional 95 (EC95) de 2016 é um marco legal que implementa um novo regime fiscal ultraneoliberal (BEHRING, 2021). Segundo Leher (2021), se o Brasil perdeu para o Chile o papel de pioneiro na implementação das políticas neoliberais, podemos dizer que agora é o “precursor” na América Latina do avanço ultraneoliberal e das políticas de financeirização da educação:

A Emenda Constitucional no 95/2016 é a matriz da desconstrução de todas as políticas sociais da Constituição de 1988. Vem acompanhada de novas propostas de alterações constitucionais que operacionalizam o desmonte, entre as quais a chamada reforma administrativa que provoca as mudanças institucionais em prol dos interesses privados-mercantis. [...] Foi a EC no 95/2016 criou a justificativa ideológica do caráter categórico, imperativo, das contrarreformas em curso. Concebida nos grandes marcos da agenda do golpe de 2016, “Uma Ponte para o Futuro”, a referida EC 95 com o apoio do andar de cima e da grande imprensa. A operação ideológica empreendida pela EC foi artilosa e logrou êxito na caracterização de que os gastos públicos cresceram de modo desmedido e que por isso precisariam ser estancados por vinte anos (LEHER, 2021a, p.9).

Conforme já abordado, é falacioso o argumento do colapso do gasto público como resultante do pagamento com pessoal. Adicionalmente, o corte operacionalizado pela EC95 se restringe basicamente às áreas da saúde e educação, enquanto não estabelece teto para gastos com pagamento dos juros e amortização da dívida pública. Isso expressa um fator que Marx (1978) destaca sobre a função primordial do capital, a saber, a sua preponderância em detrimento das necessidades humanas. Esse é o motor da contrarreforma trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017) e da contrarreforma da Previdência Social (EC 103/2019).

Segundo Leher (2021a), as contrarreformas configuram a destruição dos aspectos progressivos da CF/88. A EC95 quebra a vinculação orçamentária constitucional para a educação, gerando, no âmbito federal, um congelamento do gasto com educação aos patamares de 2017 (ROSSI et al, 2019). Portanto, provoca um permanente estrangulamento orçamentário.

Em conjugação com a EC95, foi apresentado o projeto de lei do “Future-se”, que coloca a captação de recursos privados como principal forma para a manutenção das instituições federais, que seriam gerenciadas por Organizações Sociais (OS). A primeira versão do projeto foi apresentada em julho de 2019 e sua terceira e última versão foi apresentada em janeiro de 2020. Todas as versões foram rechaçadas pelas universidades, o que postergou o seu avanço.

Segundo Giolo, Leher e Sguissardi (2020), as medidas inviabilizam a função social das universidades, atingem a autonomia universitária e operacionalizam/consolidam as morfologias das contrarreformas na universidade pública, coroando os direcionamentos legados pela EC95.

Por sua vez, a contrarreforma da Previdência Social (EC 103/2019) altera o sistema de previdência social, reduzindo drasticamente a possibilidade de aposentadoria (BEHRING, 2021).

(...) é um ajuste fiscal draconiano que tem relação com a EC nº 95, para canalizar recursos para o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública, este sim o primeiro item de gasto do orçamento geral da união, no mesmo passo da leniência fiscal para com o empresariado brasileiro (BEHRING, 2021, p. 217).

Na mesma linha, a EC 109/2021 dispõe medidas emergenciais e também permanentes de controle do crescimento das despesas obrigatórias nos âmbitos do governo federal, estados e municípios para a seguridade social (BRASIL, 2022). Os impactos da EC103/2019 e EC109/2021 no setor público é a maior precarização do trabalho em áreas sociais relevantes, como a saúde e a educação.

A precarização ataca o conjunto da classe trabalhadora e essas emendas são as provas materiais dessas tendências no serviço público e no trabalho docente (SILVA, 2020).

No corolário das emendas de ataque à classe trabalhadora e aos servidores, está a PEC 188/2019¹¹, que:

Estabelece medidas de ajuste fiscal aplicáveis ao custeio da máquina pública; modifica a estrutura do orçamento federal; estende a proibição de vinculação de receitas de impostos a qualquer espécie de receitas públicas, ressalvadas as hipóteses que estabelece; permite a redução temporária da jornada de trabalho de servidores públicos como medida para reduzir despesas com pessoal; propõe mecanismos de

¹¹ Também conhecida como a PEC do Pacto Federativo.

estabilização e ajuste fiscal quando as operações de créditos excederem as despesas de capital, as despesas correntes superarem noventa e cinco por cento das receitas correntes ou a realização de receitas e despesas puder não comportar o cumprimento das metas fiscais do ente; e cria o Conselho Fiscal da República (BRASIL, 2022).

A ideia é limitar os gastos com serviços públicos pela esfera da União, repassando-os aos municípios e estados, na lógica de um permanente ajuste fiscal. A proposta extingue os municípios pequenos e reformula o federalismo no país. Adicionalmente, propõe a desvinculação dos gastos constitucionais com a educação. Estes dispositivos turbinam o processo de financeirização do ensino superior, pois o estrangulamento orçamentário das universidades públicas colabora para a expansão das instituições privadas.

Se por um lado a agenda ultraneoliberal estabelece as bases econômicas da precarização das universidades, por outro, a agenda ultraconservadora promove a sua desqualificação perante à sociedade, conforme abordado nas próximas seções.

Análise da Evolução do Interesse por Termos Chave das Narrativas da Extrema Direita de ataque às Universidades

Nesta seção, busca-se capturar o momento em que discursos ofensivos às universidades públicas emergiram no cenário brasileiro e, dessa maneira, identificar fatores contemporâneos que serviram como alicerce para a guinada narrativa das pautas reacionárias. Para alcançar este objetivo, utiliza-se o sistema de monitoramento/sistematização de buscas *Google Trends*¹².

A amostra utilizada possui quatro palavras-chave: marxismo cultural; esquerdistas; e gramscismo. As palavras-chave foram selecionadas a partir da análise da bibliografia que mapeia o vocabulário usado por figuras centrais do Bolsonarismo na guerra cultural (analisada na próxima seção). Os dados foram definidos com base no interesse relativo do termo de maior interesse, definindo estes termos como a base 100 do índice, ou seja, o pico de popularidade em relação ao interesse de pesquisa. Assim, os dados observados mostram que entre janeiro de 2004 e março de 2022, o termo de maior interesse foi “gramscismo” com pico em outubro de 2018. Ressalta-se

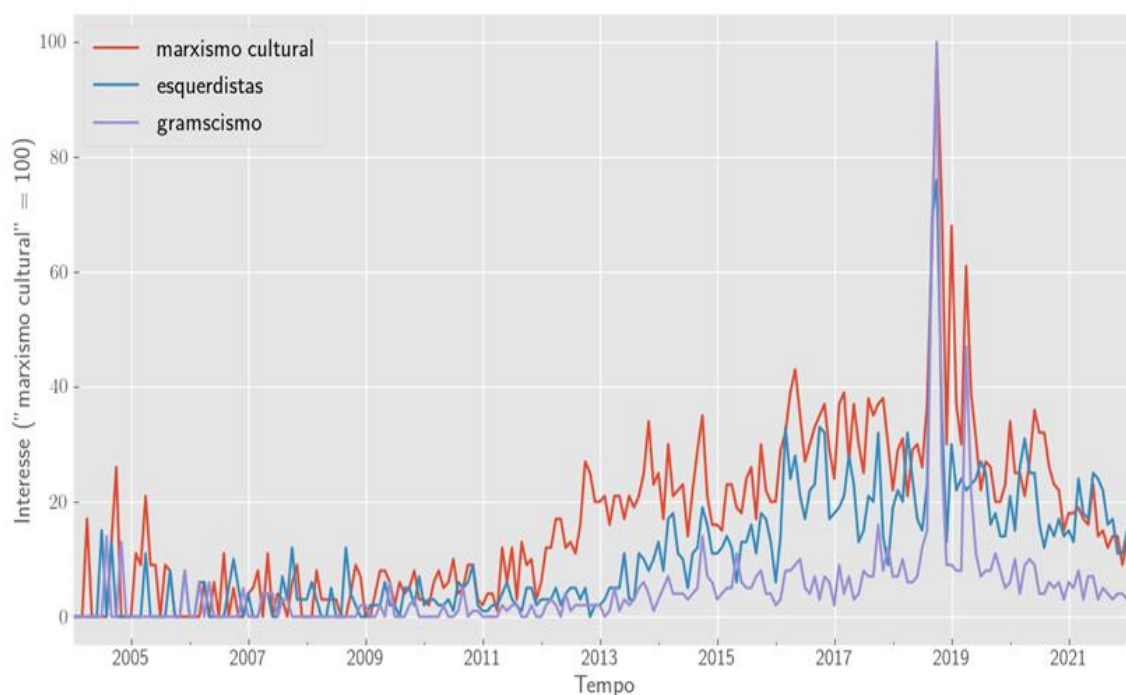
¹² De acordo com Google (2021), o *Google Trends* é uma ferramenta que analisa uma porcentagem de pesquisas na web do Google para determinar quantas pesquisas foram feitas em um período.

que o mês de outubro de 2018 (período das eleições presidenciais) registrou o maior pico de popularidade nas buscas para os três termos investigados: “gramscismo” igual a 100, “marxismo cultural” igual a 98 e “esquerdistas” igual a 76.

Os resultados mostram que, de maneira geral, o interesse pelos termos chave selecionados inicia uma tendência de crescimento expressiva entre os anos de 2011-2013, ganhando volume de buscas no período subsequente às manifestações de junho de 2013 que proporcionaram um deslocamento discursivo para uma posição conservadora (PINTO, 2017). O processo eleitoral de 2014 revelou estas tensões. Em uma eleição fortemente disputada, Dilma Rousseff (do Partido dos Trabalhadores - PT) foi reeleita Presidente da República, mas seu adversário no segundo turno, Aécio Neves (do Partido da Social-Democracia – PSDB), questionou o resultado e fomentou entre a população uma desconfiança em relação à lisura do processo eleitoral e às urnas eleitorais eletrônicas. Posteriormente, o Presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, viria a reforçar a desconfiança no processo eleitoral e no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em um claro ataque aos processos democráticos. Em 2014, também foi iniciada a Operação Lava Jato, liderada pelo Ministério Público, com o mote do “combate à corrupção”, a incriminação de empresários e especialmente do ex-Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Em nossos levantamentos sobre os termos de busca na internet, em relação ao volume (Figura 1), o termo “marxismo cultural” possui um nível de interesse maior do que o observado nos outros dois termos analisados. Mesmo que “gramscismo” seja a palavra-chave com o maior pico de interesse, “marxismo cultural” e “esquerdistas” tiveram um maior interesse em termos de volume de pesquisas. Dessa maneira, o termo “marxismo cultural” (analisado na próxima seção) possui mais consistência temporal, sendo considerado predominante em relação aos demais termos em análise.

Figura 1 - Índice de interesse por termos-chave agregados



Fonte: Elaborado pelos autores com base no *Google Trends*¹³

Observamos que os picos de busca pelos termos estão em linha com o aumento da disseminação de notícias falsas (*Fake News*) por meio das redes sociais. Neste processo, a internet e as redes sociais têm papel fundamental, pois possibilitam a coleta de dados individuais dos usuários, como suas disposições mentais e tendências políticas; utilização de robôs (*trolls*) para difundir ideias e forjar comportamentos de massa; e financiamento de blogueiros e *influencers* para dominarem os debates nas redes sociais. Isso tornou possível a criação de uma “engenharia” para desinformação e disseminação de notícias falsas com intuito de aumentar a aceitação de agendas que nas últimas décadas não vinham encontrando espaço e recepção frente à opinião pública, como, por exemplo, a restrição dos direitos das mulheres e pessoas LGBTQI e a criminalização do aborto. Esta agenda anti-direitos encontra como expressão o termo “ideologia de gênero” que, conforme apontado na Figura 4, não era um alvo relevante de buscas na internet até 2015.

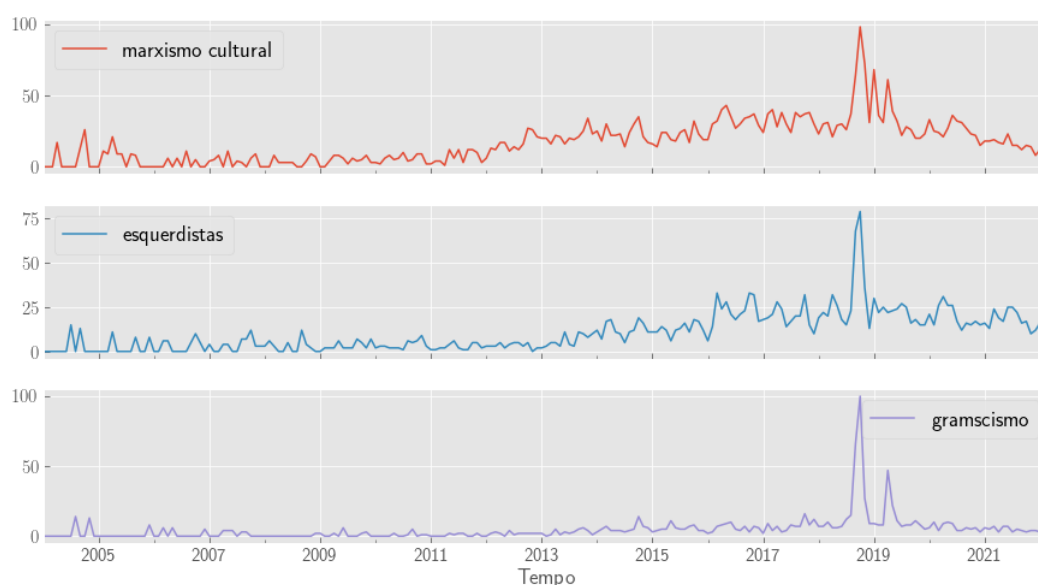
Na experiência brasileira, a onda de manifestações de 2013 consolidou narrativas em defesa de uma urgente renovação política. Contudo, a retórica “Lava-

¹³ Todos os gráficos foram elaborados pelos autores com base no Google Trends.

Jatista” de combate à corrupção possibilitou o fortalecimento da extrema-direita como sendo representante de uma “nova política” que combateria as “imoralidades” não só da corrupção, mas também no âmbito dos costumes, conforme debatido na próxima seção deste artigo.

A Figura 2 desagrega os termos e, assim, reforça a observação realizada através da comparação realizada anteriormente que considera os três termos em conjunto. Nota-se que outubro de 2018 é o pico comum entre os três termos.

Figura 2 - Índice de interesse por termos-chave individuais



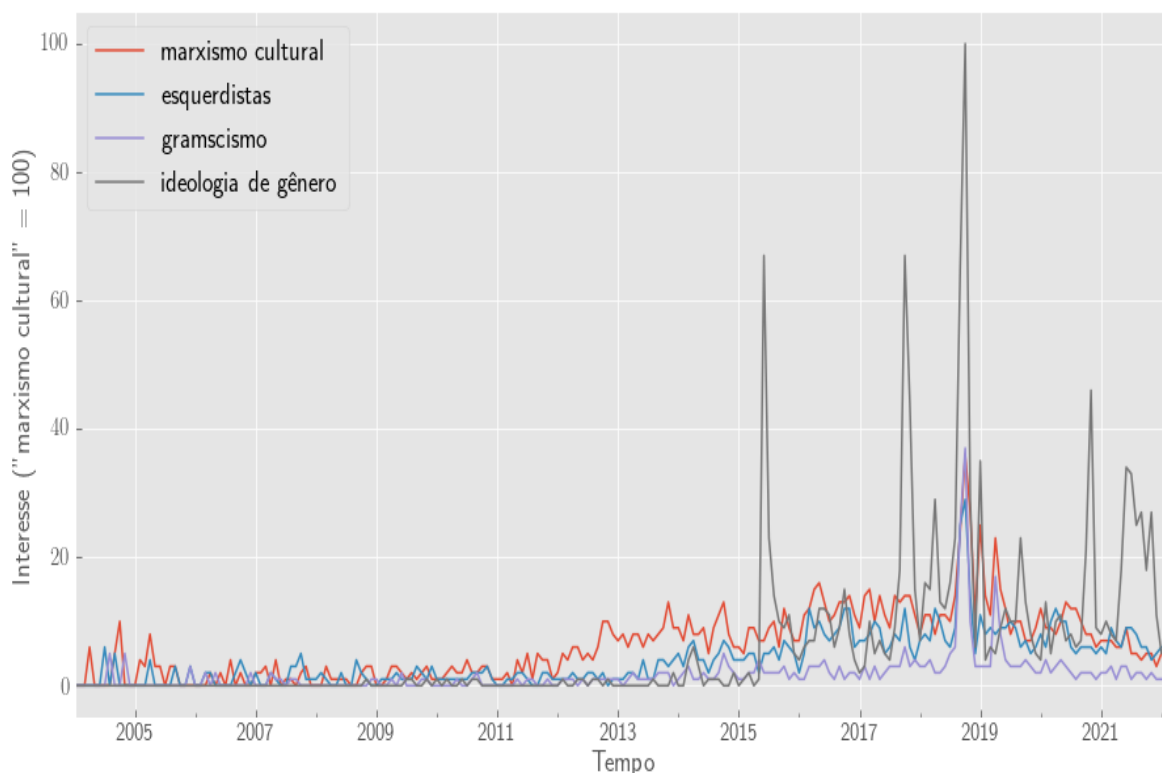
Fonte: Elaborado pelos autores com base no Google Trends

As três palavras selecionadas têm como traço comum a conotação *político-ideológica*, manifestada através de uma crítica pseudo-intelectual direcionada aos denominados “intelectuais de esquerda”. Essa classe se tornou alvo da extrema direita brasileira e, como consequência, as universidades públicas se tornaram um alvo concorrente, uma vez que o elemento de ataque estava associado figurativamente a elas. Dessa maneira, como meio de complementar a investigação, foi inserida na comparação um termo relacionado com uma das pautas centrais da extrema direita, a sexualidade.

A captura dessa dimensão moral foi realizada através do termo chave “ideologia de gênero”. A Figura 3 apresenta os resultados encontrados. Observa-se que o termo “ideologia de gênero” possui diferentes picos de interesse ao longo da

série histórica. Entretanto, mantém como ponto comum com os demais termos o seu crescimento entre os anos de 2013 e 2015. O pico em 2015 pode estar relacionado por ter sido o ano em que a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi lançada para consulta pública, sendo alvo de críticas sistemáticas por parte dos conservadores por prever o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas.

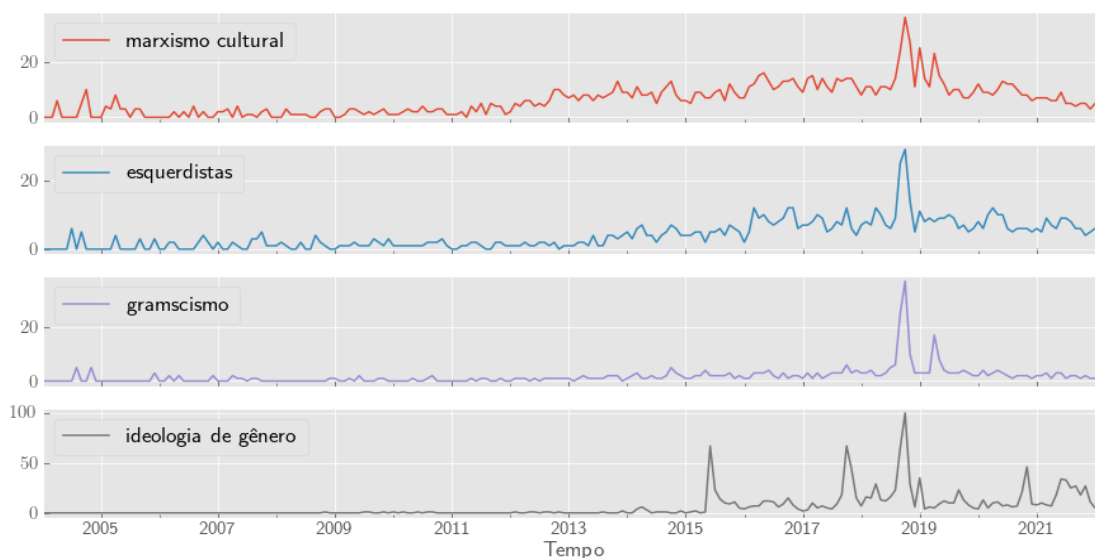
Figura 3 - Índice de interesse por termos-chave agregados, considerando a dimensão moral



Fonte: Elaborado pelos autores com base no *Google Trends*

Por fim, a Figura 4 apresenta a desagregação dos termos-chave analisados. Por meio dos quatro gráficos, se observa o elemento comum de maior interesse durante as eleições presidenciais de 2018. Mas se ressalta os diferentes picos de interesse para o termo “ideologia de gênero”.

Figura 4 - Índice de interesse por termos-chave individuais, considerando a dimensão moral



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Google Trends

Entre os termos adotados nas narrativas da extrema direita brasileira, aqueles que pertencem à *dimensão político-ideológica* se caracterizam pela tendência de crescimento a partir de 2013, tendo as eleições presidenciais de 2018 como maior ponto de interesse em relação às buscas. O termo utilizado como representante da *dimensão moral* tem diferentes momentos de aquecimento abrupto do interesse, compartilhando com a *dimensão político-ideológica* o maior valor registrado na série histórica no mês de outubro de 2018.

Ultraconservadorismo e as armas da Guerra Cultural contra as Universidades

O debate sobre os sentidos do que se convencionou chamar de “guerra cultural” exige uma série de mediações e análise de fatores como a dinâmica da luta de classes, a formação histórico-social de determinada sociedade, as relações econômicas de dominação e dependência entre nações, dentre outros, que fogem ao escopo deste artigo. Por ora, nosso objetivo é compreender como a atuação da frente ultraconservadora – que agrega grupos religiosos, militares, empresários, organizações de caráter fascista e simpatizantes – corrobora para levar adiante as reformulações na estrutura do Estado – em particular no financiamento e autonomia das universidades públicas.

A forma de atuar da frente ultraconservadora pode ser identificada por estratégias discursivas (debatidas na seção 3) que produzem consequências concretas, materiais, no sentido da eliminação de todos que não se enquadram em sua visão de mundo. Assim, instalam uma “guerra cultural” para eliminar o que é identificado como sendo progressista: os direitos das mulheres, das pessoas LGBT, das comunidades indígenas, a preservação ambiental, enfim, os direitos humanos e ambiental.

Como exemplo a nível internacional, está o discurso do conservador Pat Buchanan, em 1992, na convenção do Partido Republicano, quando buscava se candidatar à presidência dos Estados Unidos e havia sido derrotado nas eleições primárias do partido, que referendou a candidatura de George Bush. Buchanan havia obtido 23% dos votos, num total de cerca de 3 milhões de eleitores (ROCHA, 2021). A seguir, alguns trechos do discurso:

Há uma guerra religiosa em curso neste país. É uma guerra cultural, tão crítica para o tipo de nação que seremos como foi a própria Guerra Fria, pois esta guerra é pela alma da América. (...) A agenda que Clinton & Clinton [Bill e Hillary, sendo Bill o candidato escolhido pelo partido Democrata] iria impor à América, aborto livre, *litmus test* para o Supremo Tribunal, direitos homossexuais, discriminação contra escolas religiosas, mulheres em unidades de combate – isso é mudança, tudo bem. Mas não é o tipo de mudança de que a América precisa. Não é o tipo de mudança que a América quer. E não é o tipo de mudança que podemos suportar numa nação a que ainda chamamos o país de Deus. (...) O princípio organizador central desta república é a liberdade. E desde as antigas florestas do Oregon e Washington, até ao Império Interior da Califórnia, a grande classe média americana tem de começar a fazer frente a estes extremistas ambientais que colocam aves, ratos e insetos à frente de famílias, trabalhadores e empregos. (...) Contra a ideia amoral de que os casais homossexuais e lésbicas devem ter a mesma posição na lei que os homens e mulheres casados. (...) A favor do direito das pequenas cidades e comunidades a controlarem o esgoto de pornografia que polui terrivelmente a nossa cultura popular.¹⁴

O ideário da guerra cultural de Buchanan chegou ao poder nos Estados Unidos a partir da eleição de Donald Trump, em 2016. Desde então, ganharam proeminência pautas contra os imigrantes, contra o aborto e os direitos das mulheres, dos afro-descendentes e pessoas LGBT, conforme apontado na seção 3 deste artigo.

¹⁴ Patrick J. Buchanan, “1992 Republican National Convention Speech,” Houston, Texas, 17 de Agosto de 1992, tradução dos autores. Disponível em <<https://voicesofdemocracy.umd.edu/buchanan-culture-war-speech-speech-text/>>

Espalharam-se posições abertamente anti-científicas e de ataque a determinadas agendas de pesquisa, o que motivou a *American Educational Research Association (AERA)*, associação de pesquisa educacional fundada em 1916, a divulgar uma carta aberta, em fevereiro de 2022, com denúncias do cerceamento do trabalho docente nos Estados Unidos:

Diversos cursos estão sendo retirados do currículo ou ameaçados de extinção; aqueles envolvidos no ensino ou na realização de pesquisas sobre temas como racismo, teoria racial crítica ou identidade de gênero estão sendo escrutinados ou desencorajados de seguir nessas linhas de investigação, seja diretamente por suas instituições ou, mais amplamente, pelas pressões exercidas sobre suas instituições. Enquanto algumas das mais flagrantes reprimendas são dirigidas a questões sociais, muitas outras áreas (por exemplo, a pressão para destruir os dados de pesquisa da COVID) também têm experimentado efeitos de repressão. Há uma boa razão para se estar tanto alarmado quanto vigilante. Está em curso uma onda de legislações que visam restringir a liberdade acadêmica, limitar a educação e pesquisa antirracista e até mesmo proibir a discussão de conceitos “divisivos” na sala de aula.¹⁵

No mesmo sentido, em abril de 2021, a *Science* publicou um artigo denunciando os crescentes ataques e ameaças sofridos por cientistas no Brasil, sob o governo Bolsonaro¹⁶.

Sem dúvidas, a guerra cultural bolsonarista relaciona-se aos modelos transnacionais de ascensão da extrema direita. Contudo, é possível identificar traços singularmente brasileiros (ROCHA, 2021).

Ao longo da década de 1980, o Brasil foi palco de grande efervescência política com a retomada das ruas pelos movimentos sociais, que foram alvo de intensa repressão a partir do golpe empresarial-militar de 1964. A correlação de forças no período possibilitou uma Constituição que estabeleceu direitos e vinculações orçamentárias, debatidas nas seções anteriores (LEHER, 2021a).

Imediatamente a CF/88 passa a sofrer críticas, pois, ao proporcionar bem-estar às camadas pobres “o governo se torna um Papai Noel, dispensando sua generosidade

¹⁵ AERA Statement on the Significance of Academic Freedom in a Divisive Political Climate, 22 de Fevereiro de 2022. Disponível em < <https://www.aera.net/Newsroom/AERA-Statement-on-the-Significance-of-Academic-Freedom-in-a-Divisive-Political-Climate>>

¹⁶ Escobar, Herton. 'A hostile environment.' Brazilian scientists face rising attacks from Bolsonaro's regime Harassment and budget cuts have researchers fearing for their jobs and safety. *Science*, 7 de Abril de 2021. Disponível em < <https://www.science.org/content/article/hostile-environment-brazilian-scientists-face-rising-attacks-bolsonaro-s-regime>>

ao povo, que por sua vez, exige cada vez mais” (BIRDSALL; PINCKNEY; SABOT, 2000, p.9, tradução nossa). Nesta perspectiva, o “governo Papai Noel” (ibid.) estaria fadado à bancarrota, pois seria impossível e, principalmente, indesejável, atender às demandas crescentes de indivíduos acostumados a “almoço grátis”, expressão celebrizada pelo arauto do neoliberalismo Milton Friedman (1975).

Para sanar o problema, as medidas de austeridade são apresentadas como uma “dor virtuosa após a festa imoral” (BLYTH, 2017, p.36). Conforme ressaltam Rossi et al (2019), o termo austeridade aproxima a figura do Estado a de um indivíduo, com a finalidade de exaltar comportamentos associados ao rigor, disciplina, prudência, sobriedade. Portanto, atribui julgamento moral (ancorado na concepção burguesa de mundo) às iniciativas dos governos no provimento de políticas sociais, de forma a associá-las a comportamentos irresponsáveis e repugnantes. Contudo, o mesmo julgamento não se aplica aos grandes proprietários que acumulam dívidas tributárias ou sonegam impostos.

Os direitos sociais garantidos na CF/88 representam ameaças não só aos lucros dos grandes proprietários, mas também às parcelas conservadoras da sociedade que se sentiram prejudicadas pela sua orientação baseada nos direitos humanos (SIERRA et al, 2020).

Em 1987, já teria sido iniciada a articulação conservadora no Congresso Nacional com a formação da bancada evangélica, que se fortaleceu se associando à bancada ruralista e à bancada da bala, composta em grande parte por militares. Assim, a reorganização subterrânea da direita teria se principiado no processo de redemocratização, se adensando na década de 1990, recrudescendo com a primeira vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência e atingindo um ápice no governo Dilma, especialmente com a instalação da Comissão da Verdade¹⁷ (ROCHA, 2021).

Um exemplo da presença de representantes conservadores no Congresso desde a Constituinte é o ex-deputado Jair Bolsonaro, que ocupou o cargo de deputado federal de 1991 (no Congresso revisor) até 2019, quando assumiu a Presidência da

¹⁷ A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e teve como finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Para mais informações, acessar o site: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php>

República. Em 1999, durante uma entrevista, o então deputado e atual presidente afirmou:

Através do voto, você não vai mudar nada nesse país! (...) Só vai mudar, infelizmente, quando nós partirmos para uma guerra civil aqui dentro... E fazendo um trabalho que o regime militar não fez: matando uns 30 mil! Começando com o FHC! Não deixar pra fora, não! Matando! Se vai morrer (sic) alguns inocentes, tudo bem (...).¹⁸

O encerramento da ditadura empresarial-militar (1964–1985) causou apreensão entre a ala militar mais diretamente envolvida nas ações de tortura:

No início de 1989, o chefe do Centro de Informações do Exército (CIE), general Sérgio Augusto de Avellar Coutinho, mudou o formato dos Relatórios Periódicos Mensais (RPM) do órgão para a “difusão de conhecimentos destinados ao seu público interno”. Com alterações na diagramação, na linguagem e na distribuição, o militar tentava ampliar a influência dos chamados RPMs na formação da tropa. No RPM de dezembro de 1989, por exemplo, a Nova República seria caracterizada como um “regime de permissividade política e social sem precedentes”, o que abriria espaço para uma nova “tentativa de tomada do poder” pelas esquerdas (PEDRETTI, 2021, np).

O ideário das “tentativas de tomada do poder pelas esquerdas” é referendado pelo projeto desenvolvido pelo Centro de Informações do Exército (CIE), entre 1985 e 1988, que resultou em um documento de cerca de mil páginas, o ORVIL, cuja grafia é a palavra “livro” ao contrário. O seu propósito foi fornecer a versão dos militares sobre o período da ditadura e contrapor o livro “Brasil: nunca mais”¹⁹, publicado em 1985 e que documenta os episódios de tortura.

O vocabulário do ORVIL remonta aos ideais anticomunistas presentes no Exército pelo menos desde 1935, quando militares ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) tentaram promover uma insurreição armada, que ficou conhecida como Intentona Comunista. Contudo, o ORVIL traria como novidade o argumento de que estava em curso uma quarta tentativa de tomada do poder, não mais baseada na luta armada, mas na manipulação da opinião pública:

Em maio de 1989, o RPM [Relatórios Periódicos Mensais do Centro de Informações do Exército] trouxe um texto intitulado “A nova esquerda e o processo revolucionário”, que se dedicava a entender a relação entre

¹⁸ Disponível em < <https://youtu.be/M-tkPPwT9Xw>>

¹⁹ Ver ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Brasil Nunca Mais. Petrópolis: Vozes, 1985.

o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Segundo o documento da inteligência do Exército, essas organizações eram as principais responsáveis pela nova estratégia das esquerdas revolucionárias: o “trabalho de massas” (PEDRETTI, 2021, np).

Este mesmo relatório afirmava que:

Inspirados e influenciados quando de sua estada no estrangeiro pelos pensamentos do ideólogo italiano Antonio Gramsci, considerado depois de Lênin o maior teórico do marxismo, [os líderes subversivos] passaram a buscar o domínio das instituições culturais e da educação. Pretendiam, assim, criar uma contra-hegemonia social, viabilizando as transformações que permitiram a conquista do poder e a modificação da estrutura vigente (ibid.).

Os termos “marxismo cultural” e “Gramscismo” já circulavam nas publicações do CIE impulsionadas pelo general Avellar Coutinho no final dos anos 1980 (PEDRETTI, 2021). Como visto na seção anterior, tais argumentos ganharam eco mais recentemente, a partir da atuação de Olavo de Carvalho, ideólogo do governo Bolsonaro e da extrema direita no Brasil que teve papel organizativo para a ebulição da guerra cultural e a eleição do presidente Jair Bolsonaro.

A partir da análise dos livros e postagens de Olavo de Carvalho e seus seguidores, Rocha (2021) identificou que a estratégia da guerra cultural está ancorada nem tanto em um conteúdo a ser exaustivamente repetido, mas fundamentalmente em uma forma, que é atualizada de acordo com o contexto. A visão bélica do mundo é o combustível da guerra cultural, que divide o mundo de forma binária opondo “nós” a “eles”, que passam a ser convertidos em inimigos a serem simbólica e materialmente eliminados. Um ponto chave das estratégias é que mobilizam intensa carga emocional. A internet e as redes sociais desempenham papel fundamental devido à rapidez na circulação de ideias, que são repostadas por um grande número de pessoas.

O conjunto dos que são considerados inimigos é constantemente atualizado, podendo incluir indivíduos anteriormente considerados aliados. Rocha (2021) identifica que o bolsonarismo realiza uma adaptação truculenta da Doutrina de Segurança Nacional da ditadura para tempos democráticos. Ressalta-se que a Lei de Segurança Nacional (Decreto-Lei nº 898/1969) estabeleceu a pena de morte no arcabouço jurídico brasileiro. Além disso, estabelecia medidas para reprimir o que identificava como “guerra psicológica adversa”:

A guerra psicológica adversa é o emprego da propaganda, da contra-propaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais (DECRETO-LEI Nº 898/ 69, § 2º, art. 3º).

O dispositivo legal transformava todos aqueles que expressassem críticas à ditadura empresarial-militar em ameaça à segurança nacional. Na atualização bolsonarista para tempos democráticos, a retórica do ódio (ROCHA, 2021) é compreendida para insuflar atitudes para a eliminação do inimigo.

O ideário do ORVIL serve como fundamento para categorizar como comunismo tudo o que não é o *seu anticomunismo* (ROCHA, 2021), que é balizado por uma concepção de cristianismo que compreende a realidade como sendo uma luta do bem contra o mal – na qual o bem se identifica com a moral cristã branca e patriarcal e o mal representa tudo o que, em sua visão, se afasta disso, como as lutas antirracista e por direitos humanos.

A guerra cultural se apropria do discurso religioso para forjar uma subjetividade entre a classe trabalhadora que estabelece uma oposição entre “sujeito de bem” e sujeito crítico, por exemplo. Conjugando a ideia liberal de que o sucesso/fracasso é resultado do esforço pessoal, com a crença religiosa acerca da vontade divina, são afastadas quaisquer possibilidades de crítica social e luta coletiva por melhores condições de vida.

Esta conjugação está na base da sociedade burguesa. Contudo, o que o ultraconservadorismo logrou por meio da guerra cultural foi dar um passo adiante, movendo uma parte expressiva dos trabalhadores de uma posição de resignação e passividade para posicionamentos ativos de combate aos “inimigos”, compreendidos não como sendo aqueles que lucram em cima da exploração do trabalho, mas sim aqueles que se engajam na luta por direitos sociais.

Em particular, as universidades públicas são atacadas por se guiarem pelo princípio da laicidade e colocarem em debate as construções sociais relativas a gênero, sexualidade, a submissão da mulher no patriarcado, por denunciar o racismo estrutural, o genocídio dos povos indígenas. Na ocasião do golpe de 1964, as universidades passaram a ser alvo de perseguição, estudantes e professores foram presos, torturados e assassinados. Atualmente, muitos dos sobreviventes, seus filhos

e netos, atuam como professores e pesquisadores e seguem denunciando as tentativas de apagamento da memória do período.

Portanto, para os militares que atuaram nas sessões de tortura e os seus apoiadores, chegar ao poder de forma “democrática” traria a legitimidade necessária para que seguissem no propósito real de destruição das instituições que pudessem cobrar justiça pelo passado de arbitrariedades. Nas palavras do presidente de Bolsonaro, em entrevista realizada em 2016: “O erro da ditadura foi torturar e não matar”²⁰.

Além das universidades, estão na mira as diversas estruturas da memória oficial como a Biblioteca Nacional, o Museu Histórico Nacional, a Casa de Rui Barbosa e o Arquivo Nacional (órgão gestor de importantes informações sobre o passado recente). Em 2019, Bolsonaro lançou o Decreto nº 10.148 que retira do Arquivo Nacional a prerrogativa de decidir sobre a eliminação de documentos e, posteriormente, nomeou pessoas ligadas ao exército para a gestão. Desde que Bolsonaro assumiu a presidência, o número de militares ocupando cargos civis cresceu 108% em relação a 2016 (ANDES, 2021). Conforme denunciado por Thuswohl (2022):

Servidores denunciam a eliminação indiscriminada e sem embasamento técnico de documentos financeiros que nem sequer foram encaminhados para prestação de contas ao Tribunal de Contas da União, além de provas documentais de crimes cometidos pela ditadura (1964-1985) que deveriam estar anexados a processos analisados pela Comissão Nacional da Verdade. É uma verdadeira “queima de arquivo”.

A reestruturação do Estado, abordada na seção 2, é operacionalizada por figuras estratégicas que atuam na promoção da guerra cultural para garantir que: 1) dados e informações desfavoráveis aos militares não sejam divulgados; 2) para atender os interesses da base de apoio (evangélicos, ruralistas e militares); 3) para instalar um ambiente de caos administrativo que inviabiliza a execução de políticas sociais e favorece a agenda ultraneoliberal.

²⁰ Folha de S. Paulo, 28 de março de 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/veja-10-frases-polemicas-de-bolsonaro-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.shtml>.

A intenção de desconstruir a organização estatal em vigência foi manifestada por Jair Bolsonaro em um jantar com lideranças conservadoras em Washington (EUA), no dia 17 de março de 2019, quando o presidente declarou:

O Brasil não é um terreno aberto onde nós pretendemos construir coisas para o nosso povo. Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa. Para depois nós começarmos a fazer. Que eu sirva para que, pelo menos, eu possa ser um ponto de inflexão, já estou muito feliz.²¹

Como exemplo, em fevereiro de 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação, limitou o acesso aos dados do Censo Escolar dos anos anteriores, uma medida que provoca a descontinuidade de pesquisas sobre as políticas educacionais, impactos na avaliação educacional e na elaboração de políticas públicas que respondam às necessidades da população²².

O discurso bélico e o desprezo pela vida são recorrentes. Como exemplo, em reunião de ministros com o presidente, em abril de 2020, enquanto a pandemia da COVID-19 fazia milhares de vítimas, Paulo Guedes (discípulo de Milton Friedman na escola de Chicago e Ministro da Economia) declarou se referindo aos servidores públicos: “Então nós sabemos e é nessa confusão toda, todo mundo tá achando que tamo distraído, abraçaram a gente, enrolaram a gente. Nós já botamos a granada no bolso do inimigo. Dois anos sem aumento de salário”²³.

A política educacional é um dos principais alvos. Na educação básica, o projeto é a militarização de escolas públicas, a tentativa de regulamentação da educação domiciliar (homeschooling) – uma demanda da bancada religiosa – e, principalmente, a imposição das pautas conservadoras contrárias ao aborto e às discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas.

No ensino superior, a ofensiva racista, homofóbica e sexista foi intensificada dramaticamente no período das eleições presidenciais de 2018, conforme foi possível identificar na seção anterior. Entre 2017 e 2020, cerca de 41 pesquisadores buscaram

²¹ Jornal Valor Econômico, 18 de março de 2019. Disponível em:

<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/03/18/nos-temos-e-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-durante-jantar.ghtml>

²² Portal da ANPED, 22 de fevereiro de 2022. <https://anped.org.br/news/posicionamento-publico-de-entidades-sobre-exclusao-de-dados-do-censo-escolar-pelo-inep>

²³ Discurso disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6cg5AAcijv4>

ajuda da organização *Scholars at Risk* (SAR), que oferece suporte a docentes ameaçados de morte para deixarem o país temporariamente.

Diversos episódios ilustram o ambiente de guerra às universidades instalado em 2018:

- Uma estudante negra da Universidade de Fortaleza foi estuprada após sofrer ameaças afirmando que "limpariam a universidade" de "seu povo" quando Bolsonaro tomasse posse (SCHOLARS AT RISK, 2019, p. 11).
- Estudantes foram atacados próximo ao campus da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro por terem feito panfletagem para o candidato da oposição à Bolsonaro (ibid, p.33).
- Policiais fizeram incursões em diversas universidades, interrogaram professores e confiscaram materiais (ibid, p.54).
- Na Universidade Federal Fluminense, ordem judicial determinou a retirada da faixa "Direito UFF Antifascista"; os folhetos "Manifesto em Defesa da Democracia e das Universidades Públicas" foram confiscados (ibid.).
- Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mandado judicial ordenou a retirada de cartazes que homenageavam a vereadora Marielle Franco, assinada em março de 2018 (ibid.).
- Na Universidade Federal da Grande Dourados, um juiz ordenou o cancelamento de uma palestra sobre o fascismo (ibid.).
- Na Universidade Federal de São João Del Rei, juiz ordenou a retirada de uma declaração, publicada no site e assinada pelo reitor, promovendo princípios democráticos e rejeitando a violência nas eleições (ibid).

Os ataques alcançaram tamanha gravidade que provocou manifestação do Supremo Tribunal Federal (STF) em defesa da inviolabilidade da autonomia universitária (LEHER, 2021b).

Estes episódios demonstram que os setores do judiciário alinhados à frente ultraconservadora não demonstram pudor em reafirmar a correlação entre o fascismo e o candidato ao qual estavam alinhados.

Após a posse Bolsonaro, os conflitos assumiram maior envergadura, pois, com o poder governamental, suas palavras assumiram novos significados – lastreadas agora pelo poder de Estado (LEHER, 2021b). Como exemplo, uma das primeiras medidas tomadas foi a Medida Provisória n.873/2019, que alterou as regras para o recolhimento da contribuição sindical²⁴.

Além de afrontar os sindicatos – importante ferramenta de luta em defesa das universidades públicas – o governo vem nomeando reitores não eleitos pela comunidade acadêmica.

²⁴ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/06/bolsonaro-ataca-sindicatos-e-tenta-impedir-organizacao-popular-contra-suas-politicas>

A autonomia universitária, tendo sido tratada de forma genérica pela CF/88, passou a ser limitada no que tange à definição da forma de ocupação do cargo de reitor. Em 1995, a lei 9.192/95 instituiu que os reitores de universidades federais seriam nomeados pelo Presidente, a partir de listas tríplexes organizadas por colegiado. Fazendo valer desta prerrogativa, Bolsonaro passou por cima da tradição de nomeação do candidato mais votado em consulta pública à comunidade acadêmica. Entre 2019 e março de 2022, das 69 universidades federais do país, 22 eram administradas por reitores que não foram eleitos²⁵.

O primeiro ministro da Educação empossado por Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez (que permaneceu no cargo apenas 3 meses), afirmou que “a ideia de universidade para todos não existe” e que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual”²⁶. Reafirmando a desqualificação da universidade como um espaço democrático de produção de conhecimento, em abril de 2019, foi anunciado um corte de 42% no orçamento do Ministério da Ciência e Tecnologia²⁷.

Entre abril de 2019 e junho de 2020, Abraham Weintraub ocupou o cargo de Ministro da Educação. Durante o período, os ataques foram intensificados. Em resposta aos protestos contra os cortes, Weintraub afirmou que a prioridade é a educação básica e a pré-escola, em detrimento das universidades²⁸. Contudo, nenhuma medida foi tomada no sentido de fortalecimento destes níveis educacionais.

Prosseguindo com os ataques, foi anunciado um corte de 30% no orçamento da Universidade de Brasília, da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal da Bahia. Para justificar, o ministro declarou que “universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas.”²⁹.

Assim, os cortes foram fundamentados em argumentos apelativos para insuflar os ânimos da guerra cultural. Weintraub declarou que “a universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo” e que existiria “gente pelada

²⁵ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/01/volta-as-aulas-tres-reitores-nomeados-por-bolsonaro-ignoram-acoes-para-prevencao-da-covid-19>

²⁶ Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>

²⁷ Disponível em: https://www.ipen.br/portal_por/portal/interna.php?secao_id=40&campo=11948

²⁸ Disponível em: <https://twitter.com/AbrahamWeint/status/1123329639408197633>

²⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/30/mec-corta-verba-de-tres-universidades-federais-mas-nao-explica-motivo.ghtml>

dentro do campus”³⁰. Após a declaração, a ferramenta “Monitor do WhatsApp brasileiro”, desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), identificou o compartilhamento massivo de imagens de jovens nus em ambientes universitários.

No mesmo período, Bolsonaro fez declarações sobre possíveis cortes orçamentários em cursos de filosofia e sociologia para supostamente focar nas áreas de veterinária, engenharia e medicina. No entanto, Bolsonaro também estendeu os ataques ideológicos a importantes institutos de pesquisa nestas áreas, como a FIOCRUZ e o INPE.

Por exemplo, ao ser informado que em seu governo a destruição da Amazônia teria se intensificado, o presidente chamou de mentirosos os dados do INPE sobre desmatamento (dados monitorados por satélites desde 1988). Ferindo a credibilidade do INPE, Bolsonaro solicitou investigação, clamando que o INPE estava sendo influenciado por ONGs. Na ocasião, o diretor Ricardo Galvão foi demitido após se pronunciar em defesa da reputação da instituição³¹.

Os ataques discursivos e os cortes de recursos são estratégias conjugadas. Cerca de dois meses antes do ataque ao INPE, em maio de 2019, a agência CAPES congelou bolsas de estudo de pós-graduação. A justificativa foi de que os cortes atingiam bolsas ociosas, dando a entender que estariam sobrando bolsas nos programas de Pós-Graduação³². No mesmo período, o governo lançou o programa FUTURE-SE, analisado na seção 2.

Em novembro de 2019, o ministro Weintraub acusou as universidades de terem “plantações extensivas de maconha”, além de os laboratórios de química estarem “desenvolvendo droga sintética”. Por causa desta acusação, em 2021, Weintraub foi condenado a pagar indenização por danos morais coletivos a professores³³.

Em 2020, com a eclosão da pandemia da COVID-19, escolas e universidades suspenderam atividades presenciais como medida sanitária de contenção da doença. Contudo, o negacionismo científico tomou lugar enquanto política pública. A

³⁰ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>

³¹ https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/02/politica/1564759880_243772.html

³² <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/bolsas-da-capex-com-cortes-pelo-governo-bolsonaro-educacao-/#page3>

³³ Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/03/04/ex-ministro-weintraub-e-condenado-pela-justica-em-mg-por-dizer-que-universidades-fabricam-drogas/>

orientação do governo contrariou o consenso científico em torno dos protocolos de prevenção e tratamento da COVID-19, além de postergar propositalmente a vacinação da população. Tal orientação provocou impactos diretos na educação, pois o retorno às aulas presenciais com segurança requer que o sistema vacinal da população esteja avançado e que investimentos sejam feitos no sentido de adequar a infraestrutura de escolas e universidades aos protocolos sanitários.

As universidades seguiram com atividades de ensino, pesquisa e extensão usando ferramentas *online*, o que exacerbou os mecanismos de controle sobre o trabalho docente e alargou a escala dos ataques ideológicos. Ao longo de 2020, foram registrados inúmeros episódios de invasão nas plataformas onde ocorriam atividades. Alguns exemplos foram o ataque cibernético na ocasião da defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso sobre discursos de ódio e criminalização da homotransfobia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); uma na UFSM com o tema “Saúde e Nutrição da População Negra”; um debate sobre negritude com professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que foi interrompido por invasores que exibiam imagens de conotação racista e gritavam “mito, mito” – em referência ao presidente Bolsonaro; o webinar Atlântico Negro, organizado pela Universidade de Campinas (Unicamp); um evento do centro acadêmico da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que foi alvo de invasão por grupo neonazista; uma videoconferência sobre a História da África, realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); um debate sobre Saúde Sexual e Reprodutiva, Maternidade e Raça, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os ataques têm como pontos em comum o caráter racista, misógino, homofóbico, fascista e a exibição de filmes pornográficos, imagens de violência, imagens da suástica outras³⁴.

Em 2021, o ex-reitor da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pedro Hallal, e o professor Eraldo Pinheiro, foram objeto de investigação criminal por terem tecido “uma declaração desrespeitosa dirigida ao Presidente da República” em seu “local de trabalho” (SCHOLARS AT RISK, 2021). Em maio, o professor de direito da Universidade de São Paulo (USP), Conrado Hübner Mendes, passou a enfrentar ataques devido a artigos de opinião publicados por ele (ibid.).

³⁴ Ver: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ataques-virtuais-a-aulas-e-reunioes-academicas-expoem-fragilidade-de-plataformas1>

Não só professores, mas também estudantes sofrem os ataques da guerra cultural contra as universidades. Um dos maiores é, sem dúvidas, o impedimento de cursar o ensino superior, pois, como parte das investidas do governo contra a educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – requisito para a entrada no ensino superior – e o órgão que o elabora (o INEP), foram palco na disputa pela orientação ideológica dos conteúdos. Adicionalmente, a pandemia da COVID-19 e a situação de abandono das escolas públicas impossibilitou que um grande número de estudantes realizasse a prova. Como resultado, o número de candidatos que se inscreveram em 2021 (3,1 milhões) é o menor número desde o ano de 2005, sendo os estudantes negros os mais impactados.

Conclusões

O artigo analisou a agenda de desmonte e refuncionalização das universidades públicas, que está intrinsecamente vinculada às contrarreformas ultraneoliberais que intentam reverter as conquistas de direitos sociais na CF/88.

Em análises futuras, pretende-se correlacionar graficamente os índices de interesse pelos termos-chave (seção 3), o avanço das contrarreformas (seção 2) e os ataques às universidades (seção 4). A identificação de novos termos-chave também será um ponto crucial no sentido de aprofundar as análises sobre a forma com que os grupos utilizam as ferramentas tecnológicas e identificar alterações na narrativa desses grupos.

O “casamento” do ultraneoliberalismo com o ultraconservadorismo é estratégico, pois este fornece a ideologia da guerra entre “bem e mal”, reavivando um discurso religioso bélico que vem forjando a subjetividade de grande parte da classe trabalhadora para a adesão ativa à agenda ultraneoliberal, com uso, inclusive, da violência contra os que se opõem.

Adicionalmente, os ultraconservadores têm conseguido liberar os entraves institucionais enfrentados para a implementação da agenda neoliberal desde a década de 1990. Ao instalarem o “caos administrativo”, inviabilizam a execução de políticas sociais e abrem os caminhos para a financeirização não só na educação, mas também na saúde e previdência.

O uso da retórica do ódio e da guerra cultural auxiliam a deslegitimação das lutas sindicais, a desmoralização dos servidores e a desacreditação das instituições científicas.

Particularmente, os ataques às universidades públicas provocam danos irreversíveis, pois impactam na formação de gerações de trabalhadores, na produção científica destinada ao enfrentamento dos problemas nacionais e na promoção e consolidação dos direitos humanos. Portanto, a defesa da universidade pública se coloca como tarefa primordial a ser assumida por aqueles que nutrem apreço à democracia.

Por fim, defendemos que a análise do “casamento” entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e a sua materialização na retirada dos direitos dos trabalhadores é estratégica para os movimentos classistas e demais movimentos sociais defensores da democracia.

Referências

ANDES. **Dossiê: Militarização do Governo Bolsonaro e Intervenção nas Instituições Federais de Ensino**. Brasília, 2021.

_____. **Em pauta no Congresso Nacional**. Brasília, 2022.

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R.A.C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil, **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.23, n.3, p. 706-733, 2021.

ANDIFES; FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília, 2019.

BARBOSA, R. J. **Estagnação Desigual: Desemprego, Desalento, Informalidade e a Distribuição da Renda do Trabalho no Período Recente (2012-2019)**. Brasília: IPEA, 2019.

BEHRING, E. **Fundo público, valor e política social**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BIRDSALL, N.; PINCKNEY, T.; SABOT, R. **Natural Resources, Human Capital and Growth**. Carnegie Endowment. Global Policy Program. Working Papers, n.9, 2000.

BLYTH, M. **Austeridade: A história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

COLOMBO, L.R. **A Frente Liberal-Ultraconservadora no Brasil**: Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido. 2018. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – UFRRJ. Seropédica.

DIEESE. Escritório Regional do Distrito Federal – ERDF. **Análise das condições salariais da carreira do Magistério Superior Federal**. ADUnB (DF), 2022.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

FONTES, V. Prefácio na tragédia da pandemia. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M. (Orgs.) **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FRIEDMAN, M. **There's No Such Thing as a Free Lunch**. Open Court Publishing Company, 1975.

GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se**: ataque a autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

GOOGLE. **Google trends**: understanding the data. Google, 2021.

HARVEY, D. **A vida sob a ditadura dos bancos**. Entrevista concedida ao Tutameia, compilada por Eleonora de Lucena, Leda Paulani e Rodolfo Lucena. Outras Mídias, 04 de setembro de 2018. Disponível em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/david-harvey-a-vida-sob-a-ditadura-dos-bancos/>

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

LAMOSAS, R. As Frentes de Ação Da Classe Dominante Na Educação: Entre O Todos Pela Educação e a Ideologia Escola Sem Partido. In: LAMOSAS, R. (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LEHER, R. Apresentação: Compreender o que fazem os Setores Dominantes quando dominam para Construir Alternativas para a Educação Pública, Laica e Unitária. In: LAMOSAS, R. (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e Mercantilização da Educação e das Políticas Sociais. **Revista Germinal**, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021a.

LEHER, R. Universidade Pública Federal Brasileira: Future-Se e “Guerra Cultural” Como Expressões da Autocracia Burguesa. **Educação e Sociedade**, v. 42, 2021b.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **O capital**: livro I capítulo VI (inédito). 1. ed. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

PENNA, F. Entrevista com Fernando Penna, **Revista Movimento**, n.3, 2015.

PEDRETTI, L. **Os ecos do Orvil em 2021, o livro secreto da ditadura**: Documentos inéditos indicam que, mesmo com veto de José Sarney, os ideais do Orvil foram divulgados dentro das instituições militares e reverberam no discurso bolsonarista. Agência Pública, 30 de agosto de 2021.

POULANTZAS, N. O Estado e o poder e nós. In: BALIBAR, E. et al. (Orgs.). **O Estado em discussão**. Lisboa: Edições 70, 1981.

PINTO, C.R.J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 100, pp. 119-153, 2017.

PINTO, E; BALANCO, P. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. **Revista de Economia Política**, vol. 34, nº 1 (134), pp. 39-60, janeiro-março, 2014.

ROCHA, J.C.C. **Guerra Cultural e Retórica do ódio**: Crônicas de um Brasil Pós-Político. Goiânia: Caminhos, 2021.

ROSSI, P.; OLIVEIRA, A.L.M.; ARANTES, F.; DWECK, E. Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.40, 2019.

SCHOLARS AT RISK. **Free to Think 2019**: Report of the Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project, 2019.

_____. **Free to Think 2021**: Report of the Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project, 2021.

SIERRA, V.M.; VELOSO, R.S.; ZACARIAS, E.C.P. Neoconservadorismo, Estado e Vigilância. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M. (Orgs.) **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVA, A.M da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

THUSWOHL, M. Servidores denunciam o descarte de documentos sobre a ditadura. **Carta Capital**, 04 de março de 2022.

WORLD BANK. **A Fair Adjustment**: Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil. Brazil: Public Expenditure Review. vol.1, novembro, 2017.

RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO - PROJETOS EM DISPUTA¹

Maria Raquel Caetano²
Vera Maria Vidal Peroni³

Resumo

Este artigo tem como base uma pesquisa que analisa como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e o privado, materializando-se das mais diferentes formas na educação básica pública e suas modalidades, com profundas implicações no processo de democratização da educação. O Estado continua sendo o responsável pelo acesso, mas o conteúdo pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil e neoconservadora. Nas considerações retomamos a ideia de disputa de projetos societários em relação.

Palavras-chave: Parceria Público-privada em Educação; Política Educacional; Democratização da Educação.

RELACIONES ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: NEOLIBERALISMO Y NEOCONSERVATORISMO - PROYECTOS EN DISPUTA

Resumen

Este artículo parte de una investigación que analiza cómo las redefiniciones en el rol del Estado reorganizan las fronteras entre lo público y lo privado, materializándose de las más diversas formas en la educación básica pública y sus modalidades, con profundas implicaciones en el proceso de democratización de educación. El Estado sigue siendo responsable del acceso, pero el contenido pedagógico y de gestión de la escuela está cada vez más determinado por instituciones que introducen lógicas mercantilistas y neoconservadoras. En las consideraciones retomamos la idea de disputa de los proyectos societarios en relación.

Palabras clave: Asociación Público-Privada en Educación; Política educativa; Democratización de la Educación.

RELATIONS BETWEEN THE PUBLIC AND THE PRIVATE IN BRAZILIAN EDUCATION: NEOLIBERALISM AND NEOCONSERVATORISM. PROJECTS IN DISPUTE

Abstract

This article is based on a research that analyzes how the redefinitions in the role of the State reorganize the borders between the public and the private, materializing in the most different ways in public basic education and its modalities, with profound implications in the process of democratization of education. The State remains responsible for access, but the pedagogical and management content of the school is increasingly determined by institutions that introduce mercantile and neoconservative logic. In the considerations we resume the idea of dispute of societal projects in relation.

Keywords: public-private partnership in education; educational policy; democratization of education.

¹ Artigo recebido em 14/03/2022. Primeira avaliação em 22/04/2022. Segunda Avaliação em 05/05/2022. Aprovado em 10/05/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53469>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense - IFSul - Campus Sapucaia do Sul e do Mestrado ProfEPT-Campus Charqueadas. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8670505772168037>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6973-908X>.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), professora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, coordena o GPRPPE- Grupo de Pesquisa Relações Público Privado na Educação/UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Estado e políticas públicas em educação básica.
E-mail: veraperoni@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9945008202279221>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6543-8431>.

Introdução

Este trabalho tem como base uma pesquisa em que analisamos a relação entre o público e o privado e as implicações para a democracia.⁴ A relação acontece no sentido que os países latino-americanos, no período pós-ditadura, experienciaram luta por direitos, em um processo de correlação de forças, na disputa por projetos societários vinculados ao capital, quando o privado também se organizou e se fortaleceu. Dessa forma, entendemos a relação entre o público e o privado como projetos societários em disputa.

O privado não é uma abstração, mas é formado por sujeitos individuais e coletivos que disputam e direcionam seu conteúdo para o interior da escola, via gestão, formação de professores, materiais didáticos, entre outros. Peroni, Caetano e Arelaro(2019), explicam que, por sujeitos individuais e coletivos, faz-se necessário considerá-los na perspectiva de Thompson (1981), a partir de relações estruturadas em termos de classe que ocorrem nas relações humanas e nas formações econômicas, históricas e culturais, com capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus.

“A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais.” (Thompson, 1981, v.1, p. 10). Os sujeitos coletivos tornam-se conscientes dos seus interesses comuns e desenvolvem formas apropriadas de organização e ação comuns, são homens e mulheres que pensam e agem a partir de determinada realidade e, conforme diz Thompson, respondem, individualmente ou em grupo. Com essa perspectiva metodológica, apresentaremos as relações entre o público e o privado que se estabelecem na educação e as intervenções na direção, execução e conteúdo da política educacional.

Ao analisar o movimento do real em nossas pesquisas, observamos que sujeitos vinculados ao mercado, ao neoconservadorismo e ao neofascismo estão disputando seus projetos societários nas políticas educacionais e no interior da escola. Esses processos de privatização do público têm consequências para o processo de construção democrática. Aqui democracia é entendida como “a materialização de

⁴ Este artigo tem como base a pesquisa “Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil”, realizada pelo “Grupo de pesquisa relações público-privado na educação” (GPRPPE) vinculado ao PPGEDU-UFRGS.

direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2013, p. 1021). Essa influência ocorre através da direção e execução da política educacional e, em alguns casos, dos dois processos. No âmbito deste artigo, apresentaremos algumas questões sobre como sujeitos vinculados ao capital disputam a pauta educacional com seus projetos societários cujo conteúdo é o gerencialismo/neoliberalismo e o neoconservadorismo/neofascismo.

Essas questões se desdobram nas ações dos sujeitos na perspectiva de Thompson (1987) sobre a construção e a implementação de políticas educacionais e as implicações para a democracia. Não se pode racionalizar ou criar modelos explicativos para um conjunto dinâmico de relações dentro da totalidade social observada, esperando que esses venham a ser claramente reconhecidos pelos sujeitos sociais. Em geral, os sujeitos envolvidos no processo não apreendem por si mesmos a totalidade social na qual se inserem: o referente histórico, material, afetivo e ou moral das relações postas. Por tal motivo, a tarefa do pesquisador se faz tão pertinente: observar e analisar, reconstruindo o objeto científico desde a gênese dos processos sociais mais amplos, para, então, reconstruí-lo a partir de uma realidade que, segundo Ciavatta (2001, p. 133), é “sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais”, fazendo com que a história passe a ser a estrutura do próprio método de análise. No desenvolvimento metodológico, procederemos ao levantamento e à análise de fontes primárias: documentos oficiais, institucionais e relatórios; e secundárias: pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema no grupo de pesquisa.

Relações entre o público e o privado na educação: apontamentos teóricos para compreender as políticas educacionais

Entendemos que a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que ocorrem em um período particular⁵ do capitalismo ao vivenciarmos avanço do neoliberalismo, do neoconservadorismo e do neofascismo. São particularidades do capital neste período específico do capitalismo com graves implicações para os direitos sociais e a democracia.

⁵ Particular entendido, conforme Lukács (1978), como mediação na análise “o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular” (LUKÁCS, 1978, p. 112).

Nesse sentido, trazemos alguns elementos para o debate acerca das particularidades do neoliberalismo pós-crise de 2008. Para Puello- Socarrás (2008, p. 81), “*El neoliberalismo hoy por hoy lejos de agotarse se reedita. Presenciamos alguna suerte de reactualización que se prolonga en el tiempo y en el espacio, tanto a nivel global como local*”. Para o autor, nesse contexto, o Estado redefine seu papel de Estado mínimo para Estado empresarial:

El Gobierno empresarial –plantean– es un tipo de gobierno inspirado en el cliente. El mercado –no el Estado ni el Gobierno– es quien mejor asigna los recursos; y, únicamente los individuos son quienes pueden ser “los mejores jueces de su propio bienestar” dado que en su papel de clientes “conocen lo qué es importante” para ellos. Las entidades gubernamentales antes que financiar entidades públicas financiarían a los individuos-clientes. (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 112).

O foco passa a ser o indivíduo e não o coletivo e, nesse sentido, ocorre a transição do conceito de cidadão para cliente. O autor reforça, ainda, que o Estado existe, mas ocorre uma transição de Estado de direito para Estado prestador de serviços sociais (*sef service policies*).

Os pontos principais de institucionalização do novo neoliberalismo são observados em diferentes perspectivas. Na política, está o Estado empresarial e a governança corporativa; na economia, a financeirização, desassalarição e a reforma da previdência; e na cultura, a cidadania corporativa, a despolitização e a desolidariedade.

O foco das mudanças é o Estado empreendedor que não mais é o executor de políticas sociais. Ele repassa essa função para o indivíduo, que passa a ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso através da meritocracia e da competitividade. De acordo com Puello-Socarrás, “*El emprendedor siempre es un individuo –no un grupo, ni un equipo, ni un comité u organización.*” (2008, p. 88).

Há um deslocamento de princípios coletivos e democráticos para individuais, em propostas societárias distintas e opostas. Concordamos com Harvey sobre as consequências desse processo de individualização. Isso porque:

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo). (HARVEY, 2008, p. 76).

A reforma de Estado proposta desvincula o público do estatal e reforça um espaço público-privado que tem o mercado como paradigma. Puello-Socarrás (2008, p. 108, grifo do autor) aponta as implicações desse processo: *“la más arquitectónica es su pretensión de profundizar la univocidad de la lógica mercantil en el terreno del aparato estatal y en las relaciones políticas que estructuran la totalidad de ‘lo social’ actualmente”*.

Así se promociona un dominio que desvincula “lo público” de “lo estatal” en una especie de “espacio público-privado”, o como se lo ha denominado un “espacio público no-estatal” que resulta abierta y fundamentalmente mercantil (como el mismo status ontológico del Mercado: un dominio que no es exclusivamente privado sino estrictamente público-privado, es decir, un locus público donde las mercancías tienen la posibilidad de intercambiarse entre ellas para posteriormente privatizarse). (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 131).

Esse contexto de redefinições do papel do Estado altera as relações entre o público e o privado e tem profundas implicações para a democratização entendida também como a materialização de direitos em políticas sociais universais. A mudança entre direitos materializados em políticas universais ou a lógica individual do empreendedorismo e cidadão cliente de serviços é profunda e traz consequências para a construção de um projeto democrático (PERONI, 2020).

Laval e Dardot (2017) também analisam esse período particular do neoliberalismo. Para eles, o neoliberalismo se reinventou após a crise financeira de 2008, que passou a ser a justificativa da diminuição de direitos materializados em políticas sociais. A crise se converteu como uma forma de governo, já que o sistema se alimenta e se reforça mediante a crise do capital em que a política de austeridade, central no neoliberalismo, compromete a existência das instituições públicas.

As políticas neoliberais são sistematicamente favoráveis ao capital, uma vez que elas supõem a generalização da política de competitividade. Nesse sentido, o neoliberalismo é um grande processo de neoproletarização das populações. Laval e Dardot (2017) advertem, ainda, que o termo crise mascara uma guerra política com múltiplos atores privados e públicos. Assim, o neoliberalismo trabalha ativamente para derrotar a democracia, já que impõe um marco normativo global que arrasta indivíduos e instituições. Ele não deixa a salvo nenhuma dimensão da existência humana. Aumenta-se a retirada de direitos sociais e reforça-se o poder do capital sob o argumento de que a economia está em crise, o que torna os cortes sociais inevitáveis

e justificáveis. As conquistas democráticas são perdidas em um processo de naturalização sem precedentes na história. A novidade não consiste no grau de intervenção do Estado, nem em seu caráter coercitivo. O novo é o antidemocratismo

Lo que caracteriza la economía del neoliberalismo no es la pasividad de la esfera política, su carácter mínimo, su encogimiento; más bien al contrario, se trata de la constancia de un intervencionismo gubernamental productor de un orden nuevo. Este intervencionismo especial debe ser entendido como lo que es: un conjunto de políticas condicionadas y condicionantes, dependientes y creadoras de un sistema. (LAVAL; DARDOT, 2017, p. 55).

As mudanças no papel do Estado são profundas: ele deixa de ser o executor de políticas para ser o controlador de resultados, fomentando, assim, a ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público. Destacamos que o argumento do individualismo une neoconservadores e neoliberais. A questão do individualismo *versus* o coletivismo, que seria a proposta democrática de universalização de direitos, acaba unindo as nuances neoconservadoras e de mercado. São críticas ao coletivismo e adeptas a um individualismo que critica a presença do Estado na regulação do mercado, assim como questões ideológicas, morais ou religiosas, que seriam restritas às esferas da família e dos indivíduos.

Esses traços que são característicos do Estado neoliberal contemporâneo pretendem dar continuidade à construção estratégica de uma sociedade de mercado que busca desvincular o público do Estado. Dessa forma, recria um espaço público "não estatal" que é um espaço e um ambiente para a proliferação do empreendedorismo e seus desdobramentos. Essa forma de conceber o *público não estatal* traz implicações nas mais diversas esferas da vida em sociedade, passando da esfera dos direitos do cidadão para a prestação de serviços sociais (PUELLO-SOCARRÁS, 2018, p. 17). Ou seja, no caso da educação, ela é oferecida à população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado, permitindo que outras instituições como as do terceiro setor - institutos, fundações, associações, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) - ofereçam esse serviço ao público através da terceirização, parcerias, *vouchers* ou outros. Além disso, o Estado terceiriza o conteúdo da proposta educacional ao adquirir todo tipo de programa vinculado a essas instituições.

A educação é estratégica para a construção de projetos societários. Alterar o conteúdo de formação dos estudantes, a partir das reformas curriculares, torna-se imperativo nesse período histórico, político e social em que a privatização do público tem se intensificado.

A privatização na educação: a disputa pelo conteúdo e controle da educação

Rikowski (2017) entende que a privatização é *da* e *na* educação. A privatização *da* educação envolve uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro: é a educação tornando-se capital. A privatização *na* educação é a tomada de controle por parte das empresas e não envolve propriedade, ocorrendo na disputa pelo conteúdo, o que Harvey (2008) aponta como um projeto de restauração de classe. Em nossas pesquisas, abordamos principalmente a privatização na educação, a disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação (RIKOWSKI, 2017), quando não ocorre a mudança de propriedade.

Para analisar as especificidades dessas formas de privatização, dividimos esses processos em: execução, direção e execução e direção ao mesmo tempo. Nos processos de direção, o setor privado atua no conteúdo, direcionamento e controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade e a oferta educacional permanecem públicas. As instituições operam através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública.

É o caso do Movimento Todos pela Educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2008) e Movimento pela Base (PERONI, CAETANO, ARELARO, 2019; CAETANO, 2020) em que grupos ligados ao capital influenciam o governo federal na agenda educacional e na construção da política, bem como na venda de produtos educativos. Ou ainda através da censura, com a ameaça constante advinda do Escola Sem Partido (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), do *homeschooling* e da militarização das escolas.

Nos processos de execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como é o caso das creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. O setor privado tem justificativas distintas, como sua *expertise* técnica. Analisamos o caso do PRONATEC na

Educação Profissional⁶, em que o Sistema S foi contratado por sua trajetória na formação profissional no Brasil, ocorrendo também com a educação especial em que as instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE e a Associação Pestalozzi também são chamadas pelo poder público a atuar com a justificativa de qualificar o atendimento⁷. No entanto, a justificativa é o barateamento da oferta no caso da educação infantil e jovens e adultos, em que a oferta, com algumas exceções, se dá de forma precarizada, com bolsas ou salários simbólicos, em locais pouco apropriados, sem espaços democráticos de participação, o que temos chamado de *naturalização do possível*.

Nos processos de execução e direção, analisamos os casos das parcerias entre o poder público e institutos privados, como é o caso do Instituto Ayrton Senna (PERONI; COMERLATO, 2017), Instituto Unibanco (PERONI; CAETANO, 2016; CARVALHO, 2020) e a Fundação Lemann (OLIVEIRA, 2021). As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. Podem também estar relacionadas com a contratação de serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros.

No processo de direção da educação, pesquisamos o Todos pela Educação-TPE, fundado em 2006 e reformulado em 2014, qualificando-se como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. Para isso, propôs cinco metas a serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Para compreendermos o TPE, faz-se necessário entendermos as relações entre os sujeitos individuais ou coletivos que atuam no movimento. O TPE estabelece relações de parceria com o empresariado nacional e com instituições internacionais. Assim, na sequência, apresentaremos as relações que os membros do conselho de governança e de fundadores mantêm com instituições privadas. Instituições privadas e demais

⁶ Sobre a atuação do Sistema S no Pronatec, ver PERONI (2013b).

⁷ Sobre o processo de privatização na Educação Especial, EJA, Educação Infantil e Fundação Lemann ver PERONI (2013b); PERONI, ROSSI, LIMA(2021).

organizações ocupam diferentes posições no TPE, sendo que alguns sujeitos individuais foram substituídos ao longo do percurso, mas as empresas que eles representam permanecem no movimento.

Os sujeitos que participam do Conselho de Fundadores e de Governança são sujeitos históricos em relação a outros sujeitos que defendem interesses individuais ou coletivos. Por isso, é necessário estudá-los nas relações que estabelecem com indivíduos ou grupos (PERONI; CAETANO, 2015). No Conselho de Fundadores, é possível visualizarmos representantes de grandes corporações como Gerdau, Itaú, Suzano, Synergos, Instituto Ayrton Senna, além do Grupo RBS, afilhada da Rede Globo no Rio Grande do Sul, e do Ibope, instituto de pesquisas que atua em diversos segmentos. Essas instituições que têm princípios e práticas empresariais não apresentam *expertise* na área educacional, no entanto, influenciam a política educacional brasileira.

É importante destacar que o Grupo Synergos⁸ mantém duas redes globais: a *Senior Fellows* e a *Global Philanthropists Circle*. No Brasil, atua através de parcerias público-privadas na educação, como o Pacto pela Educação do Pará (2012-2017)⁹.

No Conselho de Governança, além das instituições financeiras, como Unibanco, Itaú, Santander, Bradesco e Banco I&P, a Fundação Santillana, braço da Santillana e Prisa, possui alianças com a UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE e Organização dos Estados Interamericanos - OEI. São produtos do grupo Santillana a Editora Moderna que produz e comercializa livros didáticos, as marcas Avalia Educacional, Smart Lab e o Sistema Uno de materiais didáticos, plataformas digitais, processos de gestão e avaliação para escolas públicas e privadas. Isso já justificaria seu interesse em fazer parte do TPE.

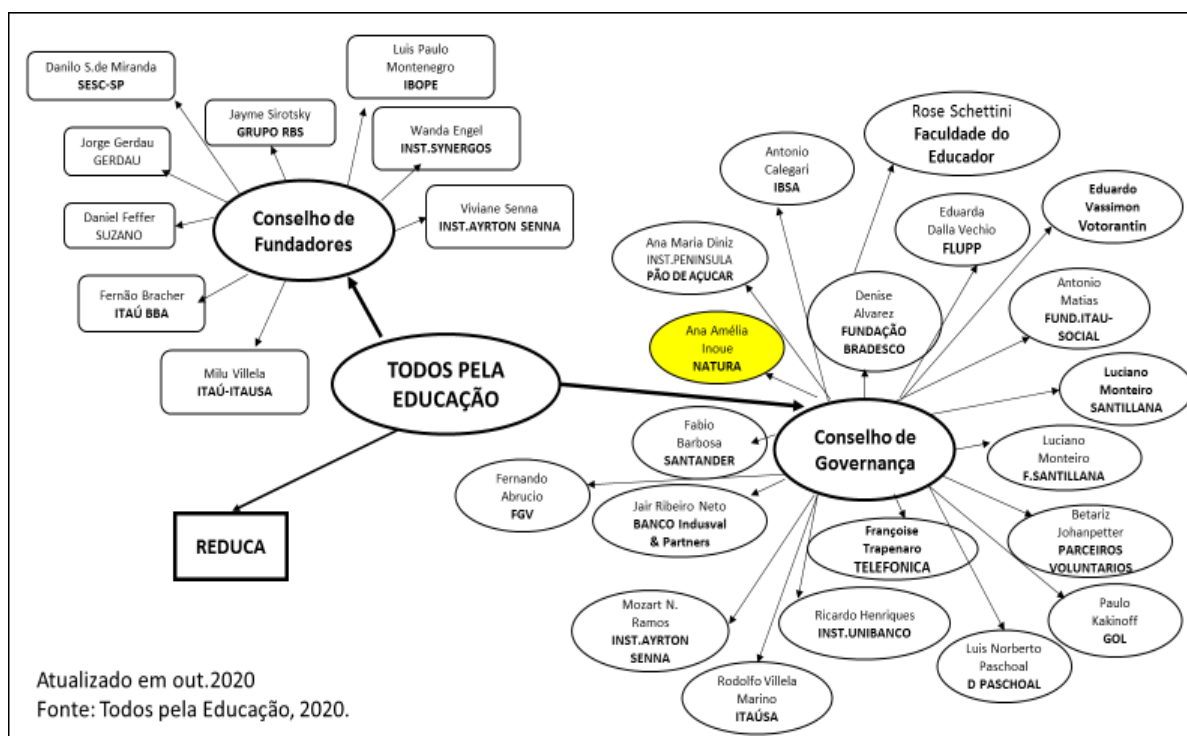
Esses empreendedores de políticas, conforme observa Ball (2014), incluem capacidade intelectual, conhecimentos de políticas, liderança, recursos financeiros, habilidade de formação de equipes, contatos e habilidades estratégicas.

⁸ O Instituto Synergos é uma instituição global, sem fins lucrativos, que promove a articulação entre atores diversificados para enfrentar os complexos problemas relativos à pobreza e criar oportunidades para a promoção de indivíduos, de famílias e de comunidades. Apresenta-se com larga experiência na construção e gestão de parcerias.

⁹ Ver Relatório disponível em: <https://www.synergos.org/news-and-insights/2018/learning-pact-education-para-brazil>.

O processo de hegemonia que marca o Todos Pela Educação, movimento estratégico do empresariado, contribui com a legitimação da cultura empresarial nas políticas educacionais.

Figura 1 – Relações entre sujeitos no TPE em 2020.



Fonte: Todos pela Educação. Organizado por Caetano (2020).

Bernardi, Uczak e Rossi (2018), em estudo sobre o TPE, apresentam que o movimento constitui-se atualmente como uma rede política que envolve intelectuais, empresas públicas e privadas, cujos interesses heterogêneos articulam-se em torno da intervenção na educação. Sobre as evidências da influência do TPE, Uczak e Bernardi apontam:

- a) a forte interlocução e ação junto ao Governo Federal, na construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), em que participou da elaboração e da execução ao ofertar soluções no Guia de Tecnologias Educacionais; b) na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual monitora, através do Observatório do PNE e da publicação do Anuário Brasileiro da Educação Básica - TPE, de responsabilidade conjunta com a editora Moderna, quando se organizaram, se multiplicaram em outros movimentos e passaram a participar da elaboração de políticas educacionais no País, ampliando sua influência e ação. (UCZAK; BERNARDI, 2021, p.3).

Os autores (2018) destacam, ainda, que o TPE está articulado junto ao Conselho Nacional de Educação – CNE - e nas discussões sobre o Fundeb, através da composição do TPE junto à Frente Parlamentar Mista no Congresso Nacional, que, desde 2019, discute o novo Fundeb. Os argumentos do TPE na apresentação de suas contribuições, recai sempre sobre o caráter técnico e científico, baseado em evidências, justificando uma suposta neutralidade pedagógica e ideológica da educação. O TPE atuou fortemente nas discussões da BNCC, participando intensamente do Movimento pela Base Nacional Curricular – MPBNC (que possui em sua estrutura maioria de participantes membros e apoiadores do TPE).

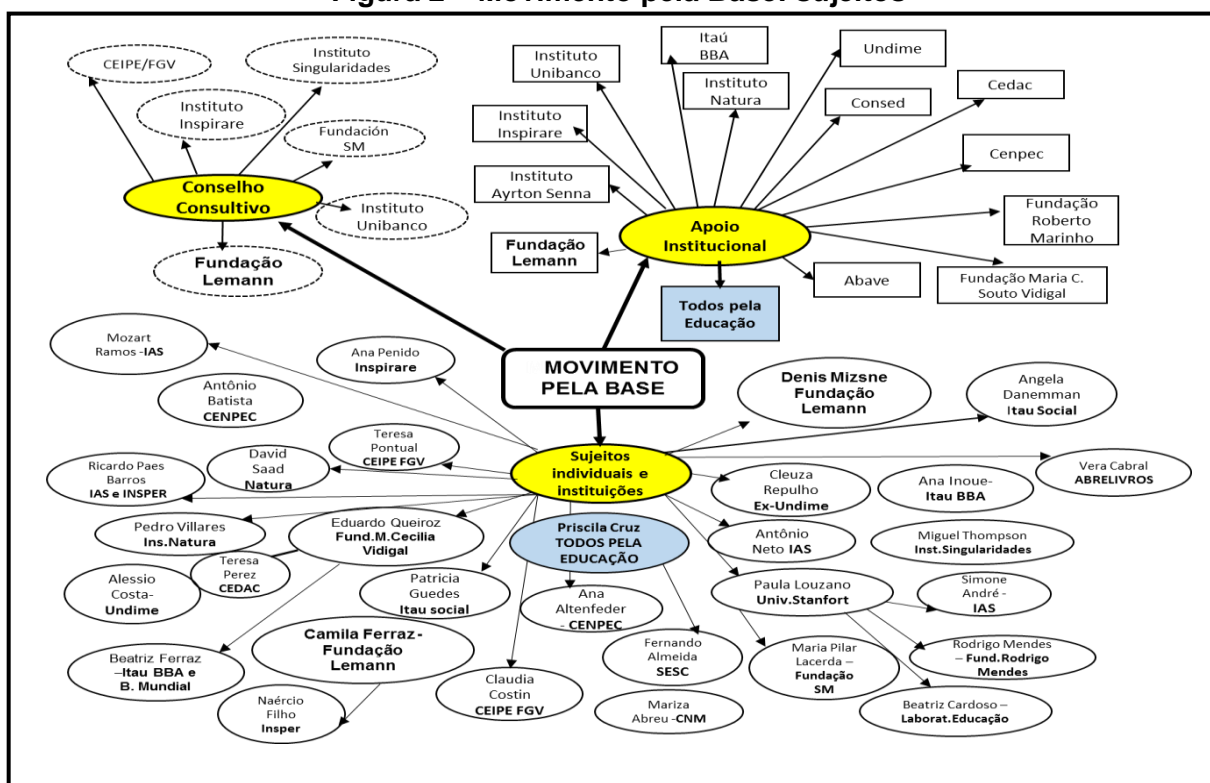
O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular – MPBNC - é um movimento do empresariado brasileiro, que iniciou em abril de 2013, durante um seminário internacional que reuniu algumas instituições do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação.

Na ocasião, para os participantes, ficou claro que adotar uma Base Nacional Comum era um passo fundamental para promover a equidade educacional e o alinhamento do sistema educacional brasileiro. Ou seja, a criação de uma base serviria como *espinha dorsal* para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas. No mesmo ano, a Fundação Lemann ajudou a organizar uma série de eventos para promover a ideia da BNCC. Esses movimentos do empresariado são canais para a promoção de políticas e a circulação de ideias, quando projetos se formam e são colocadas em prática.

Em relação ao Movimento pela Base, os sujeitos vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação do grupo vai se modificando, já que novos sujeitos foram se integrando a ele. Atualmente, o movimento apresenta a seguinte estrutura: Pessoas, Conselho Consultivo e Apoio Institucional (MPB, 2018). No quadro a seguir, apresentaremos as instituições formadas por institutos, fundações e braços de instituições privadas e bancos. Em 2016, o Movimento pela Base contava com 65 membros, todos poderosos

influenciadores no campo educacional, especialmente instituições privadas ligadas ao mercado financeiro. Essa rede incluiu 30 líderes da fundação, 19 autoridades educacionais, oito pesquisadores universitários e sete políticos. A figura 2 mostra os sujeitos que participaram do MPB.

Figura 2 – Movimento pela Base: sujeitos



Fonte: Elaborado por CAETANO, a partir do MPB (setembro, 2018).

Conforme o Figura 2, podemos observar o protagonismo de instituições ligadas ao empresariado nacional, inclusive com relação a redes internacionais em países sul-americanos e fora dele. Isso não significa que o protagonismo é o mesmo entre todos os sujeitos coletivos. Ganham destaque a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entre outros. Essas instituições têm em comum as relações com o organismo Todos pela Educação, um *think tank* para a educação ligado à rede latino-americana Reduca¹⁰. Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação estão ora no Estado e ora no mercado. Essas relações entre público e

¹⁰A Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA) é formada por organizações sociais de 15 países latino-americanos, muitas dessas dirigidas por grandes empresários que não mantêm ligações com a área educacional e sim com o setor privado. Ver CAETANO (2017).

privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social. Conforme Peroni e Caetano (2015), esse grupo é composto de grandes instituições privadas articuladas com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação, especialmente no currículo e na avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, ou seja, na cultura educacional. Também propuseram conteúdos à base, como, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna, que apresentou recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No documento final da BNCC, intitulado Educação é a base, com o apoio do MPB (BRASIL, 2017), apresentam-se as competências gerais que se tornaram obrigatórias para os sistemas e escolas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Percebemos que, na descrição das competências, há claramente a orientação para as competências socioemocionais, além do empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida, presentes também na Reforma do Ensino Médio. Observa-se, também, que essa é a primeira vez que o MEC apresenta uma proposta oficial, afirmando que ela será obrigatória, contrariando o dispositivo constitucional que garante o pluralismo de ideias e de concepções *pedagógicas* como direito do ensino brasileiro (art. 206, III, Constituição Federal, BRASIL, 1988).

O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e o financiamento do grande capital alinhados à OCDE. Portanto, consideramos esse caso do MPB como a privatização da política educacional. Além da privatização da política educacional, as instituições empresariais atuam via movimento em programas na Educação Básica prioritariamente, prestando todo tipo de serviço para a educação e os sujeitos/gerentes estão dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando, também, o conteúdo educacional (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Podemos exemplificar com os temas empreendedorismo, inovação, cultura digital, entre outros.

Nos processos de execução e direção, apresentamos o Instituto Unibanco - IU e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que integram a nossa pesquisa. O IAS, criado em 1994, iniciou com programas complementares no período inverso ao das aulas e,

depois, apenas em classes de aceleração, passando a influenciar na política educacional como um todo, desde o currículo e a aula até a gestão do sistema e da escola. Porém, o Instituto percebeu que, para ter mudanças substantivas, não adiantaria atuar apenas em questões focalizadas, mas na educação como um todo. Portanto, atualmente, planeja, monitora e avalia os sistemas públicos.

O IAS vincula a aprendizagem à gestão das escolas. Entende que a escola deve possuir uma gestão gerencial, rigidamente monitorada e com atividades padronizadas, através de aulas pré-determinadas e uma rotina. O foco deve ser na Matemática e na Língua Portuguesa, avaliadas nas provas nacionais, mostrando que a aprendizagem é um produto que pode ser mensurado através dos resultados das avaliações e metas preestabelecidas. Os programas do IAS, seguindo essa lógica, apresentam um material com forte conteúdo prescritivo e com fortes implicações para a democratização da educação, especialmente para a autonomia docente, já que o professor passa a ter um trabalho cada vez mais alienado, sendo apenas um executor do material que já chega pronto. Verificamos, assim, que a coletivização das decisões como parte da construção do processo democrático foi cada vez mais subsumida pelo processo de privatização da educação.

O processo de privatização do público tem consequências para a democratização da educação. Concordamos com Vieira (1998, p. 12) que “[...] não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública.”. Ele afirma também que “Quanto mais coletiva a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização de decisões.” (VIEIRA, 1998, p. 12).

O monitoramento e controle ocorrem via registro dos dados educacionais, que é feito no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). O SIASI registra as informações educacionais dos municípios parceiros por meio da coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das secretarias de educação.

Uma pesquisa realizada em 10 estados brasileiros aponta algumas implicações desse processo de controle do privado na educação pública:

É possível perceber, através dos estudos de caso, que o IAS influenciou na gestão do Sistema e da escola, modificando o desenho institucional, a legislação, a concepção de gestão, estabelecendo hierarquias e, principalmente, retirando a possibilidade de liberdade de

ensino, já que havia controle tanto das metas, quanto das rotinas de todos: Secretário de educação, pessoal da secretaria da escola, coordenador pedagógico, diretor, aluno. Em alguns casos, a parceria acabou, mas a legislação permanece, em outros, as rotinas permanecem nas escolas ou a lógica encontra-se subjacente ao previsto no Projeto Político Pedagógico ou similar. (ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 51).

Atualmente, o IAS desenvolve programas baseados em competências socioemocionais, que são firmados em características que envolvem a vida das pessoas, agrupando as evidências disponíveis segundo os cinco grandes domínios de personalidade. Eles são conhecidos como Big Five: 1. Abertura a novas experiências; 2. Conscienciosidade (ser organizado, esforçado e responsável); 3. Extroversão (definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas); 4. Amabilidade; 5. Estabilidade Emocional ou Neuroticismo (definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor).

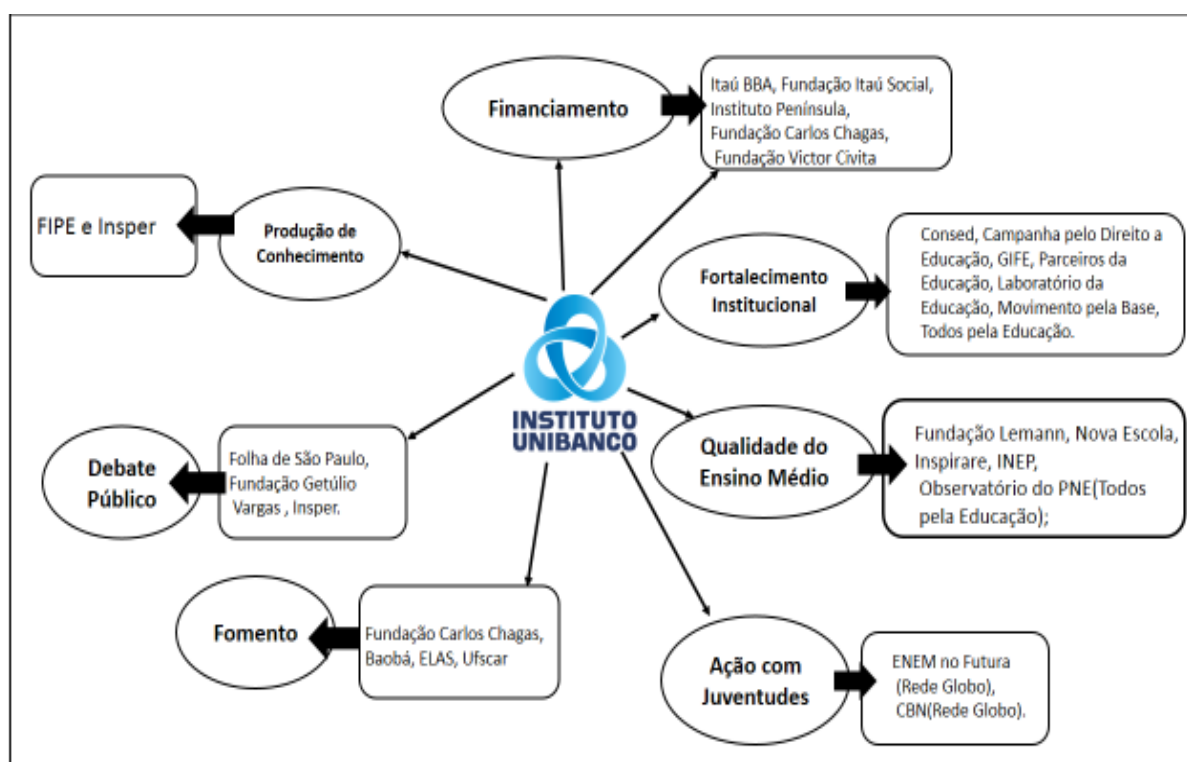
É a presença do que destacamos como os sujeitos individuais e coletivos na direção das políticas educativas. E, da mesma forma, o conteúdo da proposta, afinal, além de definir o que deve ser ensinado, ainda deve *formatar* as características socioemocionais, moldando-as de acordo com o que se julga ser adequado para não questionar as contradições da sociedade em que se vive. E, além disso tudo, fazem uma avaliação para ter o controle não só do conhecimento, mas também da subjetividade dos estudantes.

Outro exemplo é o Instituto Unibanco (PERONI, CAETANO, 2018; CARVALHO, 2020) criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do Banco. Tinha como objetivo que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso, em 2007, concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro (PJF), um projeto público desenvolvido pelo setor privado que atuou em escolas de ensino médio, de forma experimental. Em 2011, o PJF teve sua tecnologia validada e ampliada para a aplicação em larga escala, em parceria com o Ministério da Educação, no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). A parceria passou a se chamar ProEMI/JF. Ricardo Paes de Barros, membro do Conselho do IU e secretário de Ações Estratégicas da SAE até o início de 2015, diz que a “parceria com o MEC representa o reconhecimento federal da efetividade da estratégia JF e, daí, vem a relevância do setor privado para a melhoria da qualidade da educação pública no país” (Instituto Unibanco, 2012, p. 22).

O Jovem de Futuro apresentou duas metas principais: o aumento do desempenho dos alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar, apresentando-se como um caminho para a melhoria da qualidade da educação pública no Ensino Médio, muito próximo à justificativa da Reforma do Ensino Médio atual. Sua proposta girou em torno do investimento e do monitoramento de recursos técnicos e financeiros em escolas públicas de Ensino Médio regular. Para a utilização dos recursos financeiros e técnicos disponibilizados, o JF propôs a elaboração e implementação de um Plano de Ação com foco em dois objetivos principais: a melhoria significativa do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e a diminuição dos índices de evasão. A escola, ao aderir ao programa, recebia um valor por aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano, o que identificamos na implantação do Novo Ensino Médio nos estados brasileiros.

O papel do Instituto Unibanco na disseminação do Jovem de Futuro foi realizar a orientação técnica e a formação das equipes responsáveis pela organização, orientação e execução do projeto no Estado a partir do Curso de Formação Gestão Escolar para Resultados (GEpR). Isso ocorreu através de contratos de gestão com os estados que aderiram ao programa. Nesse contexto, o Instituto Unibanco ofereceu formação para gestores e supervisores, bem como apoio técnico, acompanhando e monitorando os resultados por meio de instrumentos pedagógicos e gerenciais. O conceito de GEpR parte do pressuposto de que “*qualquer organização*, principalmente aquelas voltadas para o interesse público, deve ter uma qualificação técnica e social da gestão”. (Unibanco, 2014, p. 4, O Plano em ação). O Instituto entende que a gestão da escola não tem especificidades e que pode adotar a perspectiva de gestão de *qualquer organização*.

Figura 3 – O Instituto Unibanco e suas relações com os segmentos empresariais na direção e na execução da política de Ensino Médio.

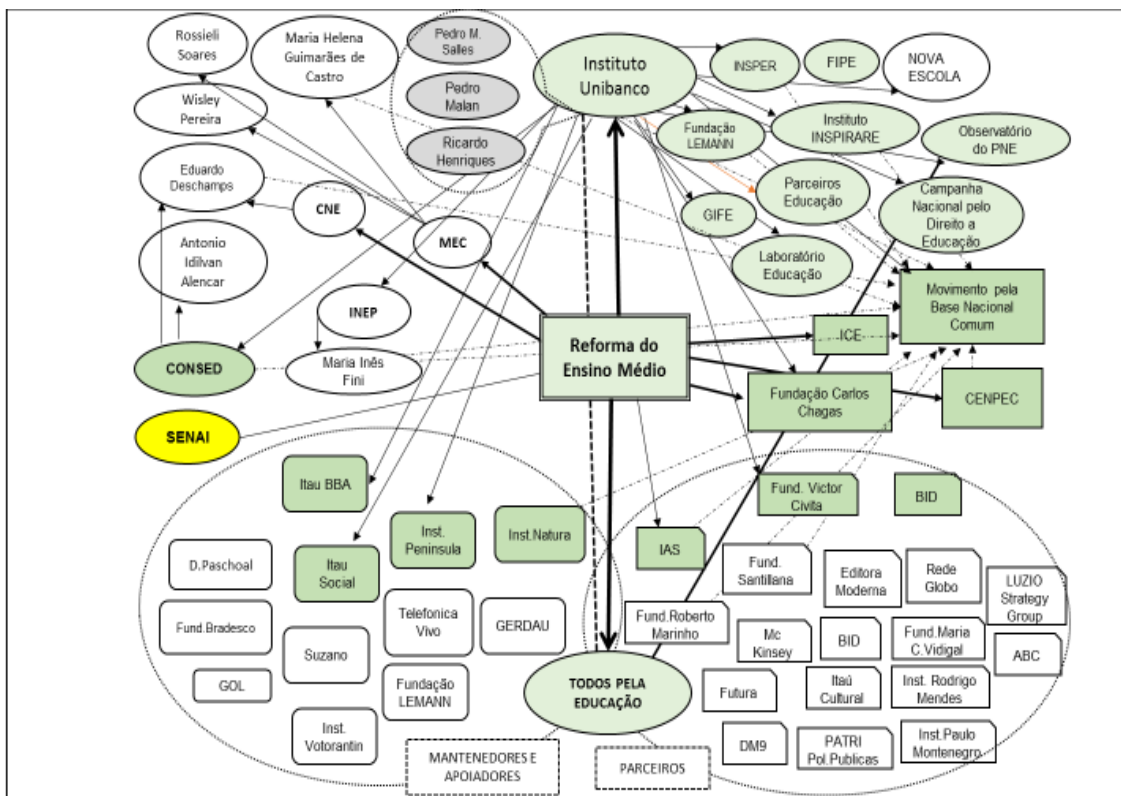


Fonte: UNIBANCO, 2017. Elaborado por CAETANO, 2018.

Sobre o Instituto Unibanco, podemos dizer que, até o momento, o Programa Jovem de Futuro foi um modelo estruturado e aplicado em escolas públicas com diferentes parcerias público-privadas que deu origem ao desenho da Reforma do Ensino Médio, na indução/direção da política que culminou na Lei 13.414/2017. A figura 4 apresenta as relações das pessoas e instituições na Reforma do Ensino Médio.

As instituições ligadas com as setas pontilhadas são as mesmas que atuaram na reforma do Ensino Médio e no Movimento pela Base, assim como na participação no Todos pela Educação, que reúne empresas que somam quase 80% do PIB nacional. Elas fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil e têm como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças em nossa sociedade (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Figura 4 – Reforma do Ensino Médio



Fonte: Caetano, 2018.

É um conjunto de ideias gestadas por representantes do setor privado que vêm produzindo “políticas para e no interior do Estado” (BALL, 2014, p. 162), especialmente para a educação pública. Pelo exposto até o momento, podemos dizer, a partir de Ball (*idem*), que “soluções políticas estão à venda”, tornando-se uma mercadoria. Concordamos com Mészáros (2002) que “talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 16).

A partir das pesquisas realizadas, podemos dizer que os sujeitos individuais e coletivos têm atuado em relação. E os institutos, fundações e *think tanks* apresentados neste artigo assumiram o protagonismo na direção e na execução da política educacional brasileira na última década disputando hegemonia e formação de consensos para educar a classe trabalhadora.

Deprendemos que as relações entre o público e o privado alteraram as relações do Estado para com as políticas. Por um lado, o Estado atua como Empreendedor, financiador e indutor de um suposto crescimento econômico,

fortalecendo grupos privados em setores considerados estratégicos. O Estado se torna, assim, a principal alavanca para agentes privados que têm capacidade de disputa no mercado interno e externo e na disputa da hegemonia política-ideológica, que visa consolidar estratégias de mercado nas instituições públicas.

Peroni, Caetano e Lima (2021, p. 12) sintetizam que, para construir a nova sociedade para o século XXI, setores neoconservadores e neoliberais buscam construir projetos educativos em consonância com os valores e as perspectivas da sua classe. Dessa forma, buscam educar os jovens a partir de um determinado conjunto de ideias e de um discurso ideológico que se propõe a criar as condições que favoreçam a materialização de seu projeto societário.

O neoconservadorismo tem sido também elemento importante para entendermos esse período particular do capitalismo. Para Harvey (2008), a diminuição das políticas sociais, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais, da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório, e o neoconservadorismo responde a esse problema com maior coerção social. Enfim, após tantos anos de individualismo, meritocracia, competitividade e ausência do poder público como garantidor de direitos, vivenciamos o crescimento de candidaturas antissistemas e fascistas.

Moll Neto (2010) ressalta que a expansão do neoconservadorismo não ocorreu por acaso¹¹. Nos anos 1970, houve grande volume de financiamento das elites sulistas dos Estados Unidos, para a formulação e divulgação do ideário neoconservador, como, por exemplo, a *Business Roundtable*, o *American Enterprise Institute*, a *Heritage Foundation* e o *Hoover Institution*.

Lacerda (2019) aponta que o Neoconservadorismo ou Nova Direita é a coalizão que envolve: o movimento religioso evangélico, a direita secular do partido republicano, intelectuais do partido republicano e movimento em reação às políticas de bem-estar social e avanço dos movimentos feministas, contra a homofobia e direitos civis. Isso cimentou uma mentalidade neoconservadora e tornou possível unir diferentes tradições políticas, como o idealismo punitivo interno, o militarismo anticomunista externo, o absolutismo do livre mercado, valores da direita cristã e o

¹¹ Sobre *think tanks* vinculados à educação no Brasil ver: MENDES, PERONI, 2020; MENDES, CAETANO (2020).

crescimento da direita na América Latina em reação ao avanço de governos de esquerda na região.

Para a autora (LACERDA, 2019), o novo conservadorismo brasileiro, ideário que levou Bolsonaro à presidência, organizou a Nova Direita em torno da família tradicional, do anticomunismo, do livre mercado e da liberdade individual. No caso brasileiro, Miguel (2018) aponta que a direita nunca esteve ausente do processo político brasileiro, no entanto, no período pós 2016, vivenciamos uma articulação de extrema direita com três eixos principais: o primeiro é a ideologia libertariana e ultraliberal, vinculada à proposta neoconservadora estadunidense, que reduz todos os direitos ao direito de propriedade e prega a liberdade de escolha do indivíduo. O segundo é o fundamentalismo religioso, vinculado a uma agenda moral conservadora e à teologia da prosperidade. E o terceiro é o anticomunismo e antipetismo e a fusão entre anticomunismo e reacionarismo moral. O autor adverte, ainda, que as três correntes não são estanques, já que por vezes se aproximam de acordo com o objetivo e por vezes se afastam.

Lima (2020), ao mapear os sujeitos que compõem a nova direita brasileira, identifica como principais grupos: 1) Governo Federal; 2) partidos políticos, parlamentares e frentes parlamentares; 3) think tanks de atuação nacional com articulações em nível global; 4) movimentos políticos de agitação e propaganda; 5) entidades da sociedade civil que organizam determinados grupos de interesse; e 6) portais de comunicação e formadores de opinião.

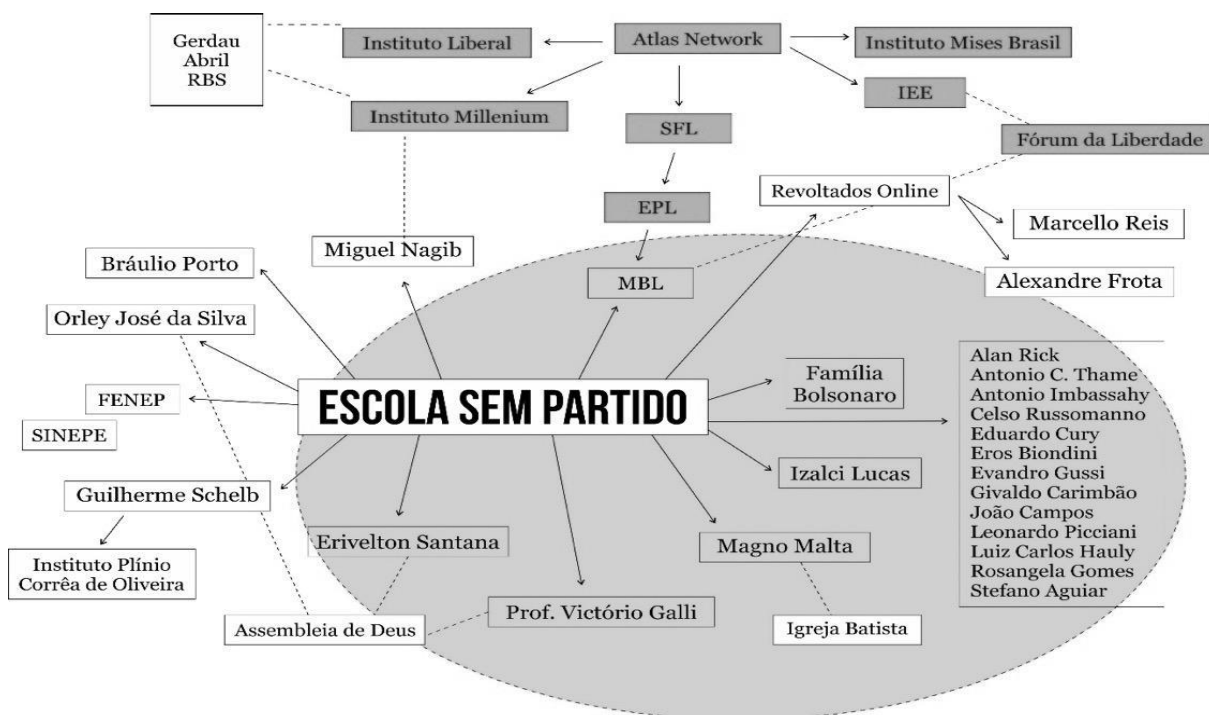
Com o intuito de demonstrar como esses sujeitos estão presentes na educação, destacamos o Movimento escola sem Partido que atuou diretamente no controle do trabalho docente e censura direta na escola.

Assim, verificamos que o processo de privatização não ocorre apenas com propostas vinculadas ao mercado, mas também com propostas neoconservadoras, que impõem a censura nas escolas brasileiras.

Projetos de lei de natureza do Escola sem Partido (ESP), que promovem a censura e interdição do trabalho docente em relação ao conteúdo educativo; programas que promovem a militarização de escolas públicas; e medidas que visam fomentar e regulamentar a prática de Ensino Domiciliar e contestam a frequência à escola são alguns exemplos de propostas vinculadas às perspectivas neoconservadoras que se apresentam como estratégia ideológica de restauração do poder de classe. (PERONI, CAETANO, LIMA, 2021, p. 20).

A pesquisa de Lima (2017), que demonstra as relações entre diversos sujeitos, com o Escola sem Partido (ESP), segue registrada na figura a seguir.

Figura 5 – Sujeitos do Escola Sem Partido.



Fonte: Elaborado por Lima (2017).

Além do neoconservadorismo, é muito importante agregar o neofascismo à análise. Conforme Boito (2020), o fascismo é um gênero: o fascismo alemão e italiano fascismo original e o fascismo brasileiro é uma espécie desse gênero, o neofascismo. O autor caracteriza fascismo como uma ditadura reacionária com base de massa. E adverte que o Governo Bolsonaro é um movimento e um governo neofascista e não de uma ditadura fascista. É importante ressaltarmos ainda que a violência é um elemento-chave do neofascismo, ou seja, uma característica em relação ao neoliberalismo e neoconservadorismo. Seu objetivo declarado é eliminar o adversário. Outra questão-chave é que o fascismo ocorre em resposta a uma crise econômica e política, no entanto, as bases econômicas do capitalismo permanecem as mesmas.

Como apresentamos, o neoliberalismo, em sua nova versão no século XXI, traz como mudança o princípio de uma nova sociedade baseada no homem

empresário/empreendedor¹², a partir da incorporação de novas matrizes teóricas. Para Socarras (2010), há o reforço do individualismo próprio do neoliberalismo agora com nova concepção: “o homem empresário surge como uma exigência epistemológica - ideológica e política - que gera uma compreensão muito mais funcional e adequada para a fase do capitalismo avançado” (PUELLO-SOCARRAS, 2010, p. 192), sobretudo porque se torna uma força do mercado, conduz à individualidade e não à coletividade. Também incorpora o neoconservadorismo baseado na moral, ordem, defesa da família, dos valores cívicos e de uma suposta liberdade econômica e social.

Essas propostas têm implicações na educação e na formação dos estudantes. A concepção de empreendedorismo do Estado, do mundo empresa ou das relações entre trabalho e capital sintetizam o que Dardot e Laval (2016) chamam de sujeito empresarial e/ou sujeito neoliberal ou mesmo o empreendedor de si. Para os autores, o sujeito neoliberal deve constantemente zelar por si mesmo, buscando sempre se aperfeiçoar, estar envolvido com o trabalho, ser altamente produtivo, resiliente e capaz de se adaptar às constantes mudanças: “a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

Considerações finais

O Brasil viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. E, quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise. Elas já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento, em um processo de minimização dos direitos sociais. Trabalhamos com o conceito de relação entre o público e o privado, pois entendemos que, ao mesmo tempo em que parte da luta democrática, tivemos alguns direitos materializados em políticas, mas também vivenciamos um avanço da privatização do público com consequências para a democratização da educação.

¹² Retomando a matriz austríaca do neoliberalismo em detrimento da matriz anglo-americana conforme Socorraz, 2010.

Estudamos o complexo e diversificado contexto latino-americano, pois os países, a par de suas singularidades, desde os anos 1980, tiveram processos políticos semelhantes. Eles foram marcados por abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta por direitos democráticos, ao mesmo tempo em que viveram governos neoliberais e o fortalecimento da privatização do público. Assim sendo, as redefinições no papel do Estado, em âmbito internacional, apresentam importantes implicações para o processo de democratização e a minimização de direitos universais e de qualidade para todos. Esse decurso é ainda mais problemático em países que viveram ditaduras e estavam em um processo recente de luta por direitos materializados em políticas, quando mais uma vez vivem retrocessos democráticos.

Durante o período de redemocratização, em muitos países latino-americanos, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço nas últimas décadas, no entanto, também verificamos a presença cada vez maior do setor privado definindo a educação pública. O Estado, em muitos casos, continua sendo o responsável pelo acesso e inclusive amplia as vagas públicas, mas o *conteúdo* pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições privadas. Nesse sentido, enfatizamos em nossas pesquisas a análise do privado não como uma abstração, mas como projetos societários em disputa.

Outra questão importante é que o mercado justifica a sua atuação no público para formar um sujeito instrumental à reestruturação produtiva e um projeto de desenvolvimento competitivo em nível internacional, no entanto, as parcerias atuam com produtos padronizados e replicáveis, no sentido de 'igual para todos', o que é considerado em nossas pesquisas como um retrocesso. Enfim, a educação sempre esteve vinculada ao capital, mas lutamos, nesse período de democratização, para avançar no sentido de uma proposta democrática e realmente pública de educação. Educação entendida como processo societário de formação humana. Nesse aspecto, consideramos a lógica de mercado na educação um retrocesso.

É um processo de correlação de forças que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para a política pública. Lutamos por processos democráticos e de justiça social na educação e, quanto mais avançamos nesse caminho, mais o capital se organiza para recuperar o seu papel na educação. Retomamos a ideia de que são distintos projetos societários de classe em relação.

Referências

- ADRIÃO, T; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre dez casos em estudo. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, jan./jul. 2011.
- BALL, S. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEPG, 2014.
- BERNARDI, L; UCZAK, L; ROSSI, A. As relações do estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais. In: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- BERNARDI, L. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18-n.1, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (2017). Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CARVALHO, S. F. **A escola não cabe numa planilha**: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. 2020. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.
- CIAVATA, M. Estudos Comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, 2009.
- DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.
- LACERDA, M. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: ZOUK, 2019.
- LAVAL, C; DARDOT, P. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.
- LIMA, P. V. de. Escola sem sentido: Implicações da Escola sem Partido para a democratização da educação pública. **Graduação em Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- LIMA, P. V. de. **O projeto educativo da nova direita brasileira** : sujeitos, pautas e propostas. UFRGS. 2020. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, Ester (org) **O ódio como política, a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOLL NETO, R. Reaganation: **a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988)**. 2010. 265f. Dissertação (Mestrado em História) –UFF, Niterói.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 30 de junho de 2018.

PERONI, V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, V. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (Org.). **PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas: Cedes, 2013a.

PERONI, V; ROSSI, A; LIMA, P. (Org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria Física, 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=89. Acesso em 10 de março de 2022.

PERONI, V (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: Liber Livros, 2013b. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=89. Acesso em 10 de março de 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, 2015.

PERONI, V. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QR3JHkmfvx77hKKHd4kGZwM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de março de 2022.

PERONI, V.M; CAETANO, M.R; LIMA, P.V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, jul/dez 2017.

PERONI, V.M; CAETANO, M.R; LIMA, P.V. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, n. 36. Agosto de 2021.

PERONI, V.M; CAETANO, M.R; ARELARO, L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, 2019.

PERONI, V.M; COMERLATTO, L.P. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva** (UFSC), v. 35, 2017.

PUELLO-SOCARRÁS, J. **Nueva gramática del Nel-liberalismo**. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

PUELLO-SOCARRÁS, J. Del homo economicus al homo redemptoris: Emprendimiento y Nuevo Neo-liberalismo. **Otra Economía**, Argentina, n. 6, v. 4, set. 2010. Disponível em: <http://www.riless.org/otraeconomia>. Acesso em 12 de maio 2021.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília. v. 11, n. 21, jul./dez. 2017.

THOMPSON, E. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UCZAK, L.H; BERNARDI, L.M. A organização e ação do movimento empresarial Todos pela Educação durante a pandemia da COVID-19. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 38, agosto de 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição online: 2012. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/relatorio/>. Acesso em 3 de abril de 2021.

_____. **O Plano em Ação**. Circuito de gestão contínuo, integrado e com foco nos resultados de aprendizagem. São Paulo: Instituto Unibanco, 2014.

VIEIRA, E. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, n. 56, mar. 1998.

A FILANTROPIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO MECANISMO DE PRIVATIZAÇÃO DA INTELLECTUALIDADE DO PROFESSOR¹

Renata Cecilia Estormovski²
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani³

Resumo

O empresariamento da educação básica se efetiva sob diferentes processos e gera distintos efeitos, atingindo as variadas esferas do campo educativo. Neste estudo, aborda-se como esse movimento, consolidado em parte pela filantropia articulada ao setor privado, promove ações que impactam a docência – já precarizada no capitalismo –, alcançando a intelectualidade do professor e privatizando-a. A discussão se ampara em autores como Antunes, Alves e Montaña e os relaciona a iniciativas que materializam na realidade a problemática abordada, encadeando a argumentação.

Palavras-chave: Empresariamento da educação; Precarização do trabalho docente; Filantropização da educação.

LA FILANTRIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO MECANISMO DE PRIVATIZACIÓN DE LA INTELLECTUALIDAD DEL DOCENTE

Resumen

El emprendimiento de la educación básica se concreta bajo diferentes procesos y genera diferentes efectos, alcanzando las diversas esferas del campo educativo. Este estudio aborda cómo este movimiento, consolidado en parte por la filantropía vinculada al sector privado, promueve acciones que impactan la docencia –ya precaria en el capitalismo–, alcanzando la intelectualidad del docente y privatizándola. La discusión se apoya en autores como Antunes, Alves y Montaña y los relaciona con iniciativas que materializan el problema abordado en la realidad, articulando la argumentación.

Palabras clave: Emprendimiento educativo; Precariedad del trabajo docente; Filantropía de la educación.

THE PHILANTHRIZATION OF BASIC EDUCATION AS A MECHANISM FOR THE PRIVATIZATION OF THE TEACHER'S INTELLECTUALITY

Abstract

The entrepreneurship of basic education takes effect under different processes and generates different effects, reaching the various spheres of the educational field. This study addresses how this movement, consolidated in part by philanthropy linked to the private sector, promotes actions that impact teaching – already precarious in capitalism –, reaching the intellectuality of the teacher and privatizing it. The discussion is supported by authors such as Antunes, Alves and Montaña and relates them to initiatives that materialize the problem addressed, linking the argument.

Keywords: Education entrepreneurship; Precariousness of teaching work; Philanthropy of education.

¹ Artigo recebido em 19/01/2022. Primeira avaliação em 21/03/2022. Segunda avaliação em 18/04/2022. Aprovado em 30/05/2022. Publicado em 21/07/22.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.52885>.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEDU-UNISINOS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

E-mail: renataestormovski@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288825069833281>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5714-8928>.

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEDU-UNISINOS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF). E-mail: rosimaresquinsani@upf.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9661213429808142>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>.

Considerações introdutórias

Se a educação é parte das mudanças sociais, políticas e econômicas que se materializam na realidade (PERONI, 2015), a docência também se insere nesse processo, sendo redefinida e repactuada de acordo com as transformações do tempo histórico em que é concretizada. Em um cenário de empresariamento da educação, especialmente daquela básica e pública, reformas fortalecem parcerias que, alicerçadas em preceitos gerenciais, se apropriam de seu conteúdo e ressignificam seus sentidos. A deliberação acerca dos saberes necessários e dos métodos de ensino adequados tem sido retirada da esfera de participação e decisão docente, orientando-se por iniciativas formuladas na filantropia articulada ao setor privado. Disseminam-se, entre outras estratégias, boas práticas premiadas e sistemas de apostilamento, ao mesmo tempo em que se difunde a percepção de que o bom professor é um empreendedor de propostas pedagógicas exitosas (em quaisquer condições de trabalho, mesmo em um contexto de precarização).

Aprofundar essa discussão, compreendendo como se materializam na realidade movimentos que, alicerçados na conjuntura neoliberal e neoconservadora⁴, intentam controlar o professor, a fim de que ele se subordine à lógica empreendedora e meritocrática (e por isso privatista e excludente) promovida por sujeitos coletivos vinculados à filantropia empresarial, denota-se como o objetivo deste estudo. Enfatizam-se, nesta investigação, iniciativas particulares⁵ para discutir como a filantropia tem colaborado com a precarização do trabalho docente, atingindo sua intelectualidade e seu fazer pedagógico e destituindo-o de autonomia. Isso é motivado, em grande medida, pela naturalização das limitações estruturais, formativas e laborais fomentada pelo empresariamento na educação, que costuma ter aceitação pacífica pelas comunidades escolares.

Ressalta-se, *a priori* que, nesta discussão, ao utilizar o vocábulo *filantropização*, há a referência ao processo que ocorre com a redefinição do papel do Estado na década de 1990, no qual as responsabilidades com a questão social são esvaecidas

⁴ Muitos estudiosos argumentam que a atual sociabilidade do capital se caracteriza como *ultraliberal* e *ultraconservadora*, ponto que não será abordado neste estudo, mas que é aprofundado em outros artigos deste dossiê.

⁵ Em alusão a Lukács (1978), sendo o particular um membro intermediário do real, que vincula o espaço singular da escola, neste caso, à universalidade de concepções, valores, ações e projetos que constituem a conjuntura.

e relegadas ao setor privado, que atua sobretudo por meio de fundações e institutos tidos como sem fins lucrativos. Esses atores assumem serviços em áreas como a da educação, promovendo, financiando e executando projetos com vistas à melhoria da *qualidade*, considerando-se a retórica de que o Poder Público seria ineficiente. Nesse sentido, a utilização do termo considera um período histórico distinto do assistencialismo filantrópico, em voga ao longo do século XX; na atualidade, são as novas configurações empresariais que se apropriam da filantropia como forma de estender seus *tentáculos* sobre o setor público e, a partir disso, difundir seu ideário, como aprofundado neste estudo.

Para a argumentação, essa concepção se articula com a de autonomia docente e com a de privatização da educação, utilizando-se referenciais como Antunes (2000; 2009; 2018; 2021), Alves (2007; 2020), Montaña (2010) e Mészáros (2011; 2015), que são problematizados em uma análise temática (MINAYO, 2014), na qual os campos de sentido elencados são discutidos junto a materializações que os ilustram, colaborando para que o objetivo delimitado seja alcançado. O estudo contempla duas seções centrais, para além de considerações introdutórias e finais, sendo uma dedicada à discussão acerca do trabalho, inclusive e especificamente o docente, em sua atualidade capitalista precarizada, e com a seguinte abordando a filantropização da educação básica na realidade brasileira. Em ambas, promove-se a contextualização acerca das temáticas citadas, buscando-se demonstrar como ocorre o esvaziamento da autonomia do professor e a apropriação, pelo setor privado travestido de filantropia, do conteúdo da educação, conformando um quadro de privatização da intelectualidade docente. Em relação a isso, propostas elaboradas externamente acabam tomando o espaço da sapiência e da criatividade do professor, com a atuação deste profissional servindo aos interesses formativos do empresariado e dedicando-se aos seus valores e princípios.

Os processos de privação de autonomia docente alicerçados na docência precarizada e subordinada ao capital

No capitalismo, o trabalho está subordinado ao capital⁶, deixando de se constituir como parte das mediações de primeira ordem – que se vinculam às necessidades e à natureza de homens e mulheres em sua ontologia –, mas sendo alienado e fetichizado, em um controle social despreocupado com a humanização e interessado na exploração ilimitada para suprir suas expectativas de lucratividade. Mantido pelo tripé trabalho, capital e Estado, esse sistema se pauta na acumulação, na expansão e em uma estrutura totalizante, da qual os antagonismos não conseguem se dissociar. A concorrência relacionada à economia, à racionalidade e à eficiência orienta a lógica do trabalho, mesmo que resulte em sua precarização (ANTUNES, 2000).

A organização laboral se altera continuamente para disfarçar seus antagonismos e para sustentar essa racionalidade, com o tempo de vida dos trabalhadores e os recursos naturais sendo apropriados privadamente como uma constante. Em um recorte temporal recente, o crescimento de um “novo proletariado de serviços” (ANTUNES, 2018, p. 35) – um infoproletariado –, acresceu ao cenário de fragilização dos vínculos sociais do trabalho a intermitência, justificando as baixas remunerações e exigindo a máxima produtividade, que, com a financeirização e a mundialização, resultaram em uma divisão internacional do trabalho própria e em uma nova forma de conceber a classe trabalhadora. Para Antunes (2018, p. 36):

Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas.

Com a pandemia de Covid-19, deflagrada no Brasil no início de 2020⁷, situada em um momento específico do neoliberalismo e de financeirização do capital, tais processos se tornaram ainda mais intensos e desnudos, com o desenho societário

⁶ O capital, nessa relação, é conceituado como “uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas” (ANTUNES, 2000, p. 21).

⁷ A identificação (no final de 2019, na China) de um vírus altamente contagioso e com potenciais efeitos nocivos à saúde humana, resultando inclusive em um elevado número de óbitos, exigiu o isolamento social como uma das primeiras estratégias para sua contenção. Com isso, o trabalho e os estudos passaram a ser centralizados nos domicílios de parte substantiva da população, o que trouxe implicações particulares, como será abordado em seguida.

normalizando o desemprego e suas variações léxicas, como a terceirização, a uberização e o empreendedorismo, codinomes para o trabalho precário (ANTUNES, 2021). Em uma das teses de Antunes (2021), o momento de crise sanitária é problematizado como um laboratório das corporações para a experimentação do *home office* e do trabalho remoto em grande escala, além de favorecer os serviços plataformizados/uberizados que emergiram pelo desemprego formal em massa, pela expansão tecnológica ilimitada e pela promoção do empreendedorismo como disfarce para a proletarização ultraprecarizada dos serviços⁸. Tais movimentos atingem também os docentes, que se adaptam a essas novas demandas laborais como parte da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2000).

Tal denominação envolve todos os trabalhadores assalariados e amplia a noção de classe trabalhadora – incluindo os que atuam em setores privados ou públicos e que, necessariamente, vendem sua força de trabalho, seja para a indústria ou para a prestação de serviços, formal ou informalmente (ANTUNES, 2000). Sofrendo mutações pela reestruturação produtiva, essa grande classe convive com o desemprego estrutural (relacionado à crise também estrutural do capital – em alusão a Mézáros, 2011)⁹ e com propostas de flexibilização, estando subordinada à precarização, à terceirização, à desregulamentação e à divisão sexual do trabalho. Quando exercido por mulheres (como na docência, em que quase 80% dos trabalhadores são do sexo feminino)¹⁰, a exploração se intensifica, já que elas ainda estão expostas, além de ao trabalho duplicado domesticamente, à imposição do gênero como “elemento constitutivo das relações sociais” e “como forma básica de representar relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis” (ANTUNES, 2000, p. 109). Essa

⁸ Esses processos se intensificam incentivados inclusive por organismos internacionais que mobilizam seu projeto de plataformização da educação. Evangelista (2020) explica que o Banco Mundial, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Conselho Nacional de Educação e o Movimento Todos Pela Educação, na ocasião da tomada de decisões acerca das atividades letivas no contexto pandêmico, impuseram as atividades remotas utilizando a crise sanitária para motivar a adesão ao modelo híbrido, já previsto por esses grupos, o que resultou em ampla adesão a plataformas como Google e Microsoft e reconvergiu a elas à docência.

⁹ No campo marxista, a compreensão da crise como estrutural não se constitui como unânime, com autores defendendo a lógica *trotskiana* de crise orgânica do capital, que seria resultado de uma crise histórica que prevê o declínio terminal do sistema a partir da desintegração de suas contradições inerentes. Uma análise mais completa pode ser lida em: <https://www.marxismo.org.br/a-crise-organica-do-capitalismo-parte-1/>, com acesso em 24 de abril de 2022.

¹⁰ De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), 79,66% dos vínculos dos docentes são ocupados por profissionais do sexo feminino no Brasil.

questão se exacerbou durante a pandemia, na qual professoras (e professores), principalmente da educação básica (mas não somente), arcaram com os custos e os impactos físicos, emocionais e psíquicos do trabalho remoto.

Isso porque, por mais que a docência tenda a ser relacionada ao trabalho imaterial – que é orientado pela dimensão intelectual – mesmo quando efetivada em âmbitos públicos (como a escola) também é reificada, assumindo uma subjetividade inerente ao capitalismo e sendo subordinada à sua lógica, ainda que não produza lucratividade de forma direta (mas possa promover projetos societários de seu interesse). Aliás, o capital fomenta a disjunção entre as dimensões material e imaterial do trabalho, o que efetiva um dualismo em que a concepção e a execução de uma atividade se dissociam, em processos de estranhamento. Assim, entendido como mercadoria, o trabalho imaterial assume as qualidades de trabalho morto (sem a singularidade e a criatividade da intelectualidade humana) e se restringe à preocupação com a inovação e com a materialização do fetichismo (ANTUNES, 2000). Esses aspectos são concretizados na escola, quando, por exemplo, um professor é estimulado a reproduzir boas práticas em seu cotidiano, tendo sua intelectualidade menosprezada e substituída por propostas prontas ou passíveis de pequenas modificações, desde que articuladas aos anseios da escola que atua sob a sistemática da empresa (LAVAL, 2019).

De tal modo, o capital, ao promover a separação entre as dimensões material e imaterial do trabalho, atinge também a docência. Essa atividade deixa de ser comprometida com a intelectualidade docente, sua autonomia e criatividade, e passa a ser entendida como mera execução de um processo pedagógico produzido externamente à rotina escolar. Especificamente, desde a década de 1990, proliferaram-se iniciativas como o Prêmio Educador Nota 10¹¹, que incentiva os professores da educação básica a replicarem propostas daqueles profissionais que são entendidos, pela rede política¹² que divulga a premiação, como bem-sucedidos. Os profissionais

¹¹ Essa premiação foi criada em 1998 pela Fundação Victor Civita e, desde então, é realizada com o apoio de diferentes sujeitos individuais e coletivos e seleciona, anualmente, 50 professores finalistas entre os quais indica dez vencedores, sendo um deles o Educador do Ano (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10, 2021).

¹² Redes políticas são definidas por Ball (2014, p. 29) como “comunidades de políticas” que compartilham concepções quanto a problemas sociais e a suas resoluções, incluindo sujeitos distintos dos tradicionais na (re)definição de políticas públicas. Constituem-se por movimentos de ideias, de pessoas e de capital em relações sociais singulares, nas quais questões educacionais complexas costumam ser discutidas a partir de orientações gerenciais, em moldes empresariais e executadas por meio de parcerias (BALL, 2014).

premiados são qualificados como empreendedores de práticas pedagógicas exitosas que, por seu próprio mérito e assumindo uma postura de competitividade, conseguem superar cenários de precariedade e alcançar seus objetivos (ESTORMOVSKI, 2021). Tornam-se, por isso, um estrato à parte na classe, o qual deve a ser imitado e reconhecido.

Ao mesmo tempo, em redes públicas de educação básica, principalmente naquelas pertencentes a municípios com baixo índice populacional, têm se aderido com naturalidade a programas de apostilamento, que entregam materiais didáticos esquematizados e articulados a avaliações externas, a partir dos quais os docentes devem atuar¹³. Sem prescindir de orientações curriculares macroestruturadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses instrumentos afirmam qualificar a educação e alavancar índices em aferições realizadas em âmbito nacional, estadual e/ou municipal, o que já induz a percepção de que os professores, por si, não teriam condições de construir o modelo de educação almejado e, por isso, precisariam se subordinar a essas apostilas. Com a pandemia impulsionou-se a adesão a iniciativas que desconsideram a intelectualidade do professor e seu potencial formativo, em direção à um projeto que promete *mostrar ao docente como agir* para que objetivos educacionais sejam alcançados, mesmo que estes não sejam definidos por aqueles que se inserem nas comunidades escolares, conhecem os estudantes e suas expectativas de aprendizagem.

Aliás, apesar de a autonomia docente estar prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB nº 9.394/1996), tal princípio tem sofrido ataques sistemáticos, principalmente no período incluído no recorte temporal aprofundado neste estudo (pós-1990). Dois exemplos que ilustram essa percepção são a própria BNCC, citada anteriormente, e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação). A BNCC (BRASIL, 2018), ao orientar a construção de currículos na educação básica propondo uma gama de habilidades e competências a serem desenvolvidas, aprisiona o fazer docente, atrelando-o a suas especificações. Na mesma direção, a BNC-Formação (BRASIL, 2019) articula a formação à BNCC e homogeneiza os processos pedagógicos, aproximando a

¹³ Dois exemplos podem ser conferidos em: https://www.sananduvafm.com.br/noticias_ver.php?id_noticia=6670 e https://www.sananduva.rs.gov.br/noticias_ver.php?id_noticia=7020. Acesso em 22 de dezembro de 2021.

escolarização daquela requerida pelo mercado, com testes padronizados (que refletem a lógica competitiva e instrumental do neoliberalismo) referenciando a educação e fortalecendo a responsabilização do professor, enquanto ignoram-se as desigualdades que são estruturais à sociedade brasileira.

Afinal, como Antunes (2000) destaca, mesmo quando houve as alterações da lógica taylorista-fordista para o toyotismo, que apregoavam uma horizontalização nas relações de trabalho, a dinâmica do capital seguiu, em diferentes períodos, afirmando que “a necessidade de pensar, agir e propor dos trabalhadores” deveria “levar em conta prioritariamente os objetivos intrínsecos da empresa” (ANTUNES, 2000, p. 130). Nesse sentido, os profissionais que não demonstrassem total articulação com as prescrições impostas precisaria ser substituídos por outros, dispostos a se subordinarem às expectativas de seu emprego. Na escola que incorpora o funcionamento empresarial (LAVAL, 2019), são materializadas essas mesmas perspectivas, sendo o professor parte do coletivo de servidores públicos que deve se curvar a metas e mecanismos de controle forjados no mercado. A própria estabilidade profissional, garantia de continuidade dos serviços públicos para além de governos, tem sido constantemente criticada e ameaçada, com os docentes também sendo incluídos nessa sistemática laboral mercantil, e impelidos a reproduzir um processo formativo que subsidie as perspectivas daqueles que ocupam o Estado e/ou o direcionam, ou seja, o próprio capital, como será aprofundado na seção seguinte.

Ademais, todos os aspectos da vida dos trabalhadores são direcionados à busca individual pela qualificação de sua empregabilidade nesse contexto (ANTUNES, 2000). Impele-se a entrega completa do trabalhador a um emprego que ainda cobra, contraditoriamente, que todo o profissional, além de ser explorado integralmente, demonstre garantias de sua eficiência e comprove continuamente sua serventia ao empregador. Formações oferecidas gratuitamente aos docentes se constituem como materializações desses processos, como o Programa Socioemocional de Educadores¹⁴, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Grupo Volkswagen. Intentando estimular condutas pautadas em valores de resiliência, autogestão e assertividade, o curso promove um perfil profissional que acredita ser condizente com o necessário para a educação na atualidade. Não sendo

¹⁴ Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/fundacao-grupo-volkswagen-reforca-compromisso-com-a-educacao-publica-por-meio-do-programa-de-socioemocionais-de-educadores.html>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

parte das formações ofertadas pela rede na qual o docente atua, naturaliza-se o entendimento de que ações como essas devem ser realizadas no tempo livre do professor, o que geraria vantagens individuais e tornaria o profissional mais competitivo e mais adequado às demandas do contexto em que se insere¹⁵. Além disso, a comprovação da adoção, na prática pedagógica, dos princípios de tais cursos, costumam se constituir como parte de seu processo avaliativo, impelindo a efetivação de seus fundamentos.

Forjando a constituição de um professor gerenciado, são empreendidas “estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 82). Para isso, tanto a formação, como as práticas dos docentes são alvos de iniciativas de sujeitos vinculados ao setor privado, como a revista Nova Escola, que, segundo Pereira e Evangelista (2019), incentiva a BNCC e oferece conteúdos restritos de teoria e focados na prática aos professores, afastando a docência de conhecimento sobre si e facilitando a aderência a propostas externas. Com isso, reforçam, “corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019), com barreiras ainda mais difíceis de serem superadas para que o trabalho docente se desassocie de propósitos mercantis.

Em relação a condições como essas, a precarização – constante no trabalho exercido em sociedades capitalistas – se consolida na docência. A precarização estrutural do trabalho (ALVES, 2020), aliás, está na base do modo como o capital lida com sua crise de lucratividade: é a forma como o sistema organiza a exploração a fim de encontrar meios de recompor sua acumulação. Com a precarização, o trabalho é entendido como mercadoria, travestindo-se pela ideia de flexibilização e impondo a diminuição de direitos trabalhistas, a intensificação da exploração, o aumento das exigências de sobretrabalho e o desemprego (ALVES, 2007). E essas condições, ao invés de motivarem a consciência de classe, melindram seu desenvolvimento, já que, como esclarece Alves (2007), desencadeiam pressões sociais e culturais assentadas

¹⁵ Não que se entenda o docente como um profissional que não deva realizar processos formativos para além dos oferecidos formalmente na rede em que atua, mas a apresentação desses cursos, geralmente on-line e grátis, impõe que a racionalidade do capital inunde todos os instantes de vida do professor, tanto no trabalho, quanto em seu tempo livre. Afinal, licenças e incentivos para que docentes realizem cursos aprofundados e qualificados, nos níveis de mestrado e doutorado, por exemplo, são inabituais.

em interesses particularistas e em práticas corporativas. Restringindo direitos sociais, as alterações atingem questões salariais, de horário, funcionais ou organizativas (ANTUNES, 2009) e não estão restritas à iniciativa privada.

No serviço público, mesmo em um contexto de estabilidade profissional, a inserção de mecanismos de controle de resultados e de cobrança pelo alcance de metas têm sido propostos. Redes públicas de ensino, por exemplo, têm instituído ferramentas de bonificação para os docentes de acordo com o desempenho de seus alunos em avaliações externas, como no caso do município de Esteio¹⁶, no Rio Grande do Sul. Além de dividir a classe profissional, definir a concorrência como estratégia de elevação da qualidade e naturalizar a desigualdade entre instituições, medidas como essa desmantelam direitos universais e garantias salariais dos docentes, restringindo-os às condições impostas pelo empregador e distintas daquelas inerentes ao trabalho docente.

Outro exemplo recente diz respeito à rede municipal de ensino de Angelina, em Santa Catarina, que, em 2017, divulgou a contratação de professores de educação física a partir de um pregão de menor preço¹⁷. Por mais que o leilão tenha sido cancelado devido à pressão popular, do Ministério Público Catarinense e de diferentes conselhos e entidades vinculadas à categoria, o evento ilustra como as prescrições mencionadas atingem a docência. Ainda, para além de se direcionar exclusivamente ao âmbito público ou privado, esses processos de precarização têm como alvo principal grupos profissionais organizados, engajados em lutas políticas e com conquistas para sua classe, como indicado por Alves (2007, p. 115):

A precarização é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado [...]. A precarização possui um significado concreto: ela atinge o núcleo organizado que conseguiu instituir, a partir da luta política e social de classe, alguma forma de controle sobre suas condições de existência através de mediações jurídico-políticas.

¹⁶ A Lei nº 7.013, de 09 de novembro de 2018, que dispõe sobre o Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul, aponta benefícios (licenças remuneradas) para os docentes que tiverem suas turmas em situação de destaque em avaliações externas, alcançando as metas definidas pela rede (ESTEIO, 2018).

¹⁷ No link <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/04/prefeitura-de-angelina-abre-leilao-para-contratar-professor-de-educacao-fisica-por-menor-preco-9780413.html> é possível entender o caso com maiores detalhes. Acesso em 01 de janeiro de 2022.

Isso esclarece por que os docentes figuram como um grupo que, como apresentado ao longo deste estudo, sofre os efeitos da precarização em seu trabalho. Constituindo-se como uma classe com organização coletiva e sindical fortalecida historicamente e com garantias expressas legalmente, torna-se menos suscetível às propostas articuladas às necessidades do capital. Por conta disso, medidas que isolam os professores, individualizam suas ações e vinculam-nas ao empreendedorismo, à concorrência e à meritocracia são instituídas nos sistemas de ensino, de forma a diminuir a resistência para a supressão de direitos, considerados como gastos estatais excessivos e ineficientes, em específico, para o neoliberalismo.

Alguns dados reafirmam essa problemática, como a pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que mostra os estados brasileiros que pagavam, em 2019, o Piso Salarial da categoria tendo como base a formação inicial exigida pela carreira. De acordo com a CNTE, 15 estados cumpriam o previsto pela Lei nº11.738/2008 (BRASIL, 2008), com outros 4 fazendo-o parcialmente. Como esse mesmo aparato jurídico prevê que um terço da carga horária seja destinada a atividades de avaliação, planejamento e estudos, a CNTE aferiu que 7 estados não cumpriam, no momento da pesquisa, com esse aspecto. Além disso, apesar de a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009) orientar pela jornada exclusiva em uma mesma escola, e de o trabalho com cada um dos componentes curriculares prescritos para a educação básica exigir uma formação específica, esses dois aspectos corroboram com a precarização, na medida em que os docentes precisam se locomover entre distintas instituições e atuar com diferentes disciplinas para suprir sua carga horária, sem muitas vezes receberem o piso salarial, e sem terem seu direito à jornada extraclasse garantido.

A pandemia, ainda, recrudescer o cenário de precarização, já que muitos docentes não possuíam ambiente domiciliar, conhecimento de tecnologia e ferramentas básicas para dar conta do exigido. Além disso, as barreiras entre tempo de trabalho e de lazer foram extintas e a cobrança pelo preenchimento de planilhas que monitoravam o docente intensificaram a apropriação de sua intelectualidade, suplantada pela burocracia e pela privação de sua autonomia pedagógica.

Essas prescrições são ratificadas na profissão docente com a alteração das fronteiras entre o público e o privado, discutida por pesquisadores como Peroni (2015). O enfraquecimento do sentido público da docência e a atuação constante de sujeitos

desarticulados do espaço singular da escola, e vinculados à filantropia e ao setor privado – por meio de parcerias – ocasionam uma privatização do conteúdo da educação (PERONI, 2015) que reafirma a disjunção entre trabalho material e imaterial (ANTUNES, 2000). Com isso, a intelectualidade do professor é privatizada e delegada a entes externos, que passam a orientar o que deve ser abordado em sala de aula e de que modo, com o docente sendo apenas um reproduzidor de dadas perspectivas, devendo constantemente provar que se adapta de modo criativo e comprometido a essas investidas, como será aprofundado a seguir.

A filantropização da educação como movimento de esvaziamento e reocupação do fazer docente por propostas educativas de mercado

O neoliberalismo não tem suas prescrições direcionadas somente à economia, mas orienta uma lei social geral (LAVAL, 2019), o que não ocorre como uma abstração ou como uma percepção que se impõe instantaneamente e passa a orientar de modo totalitário as ações que são instituídas em dado contexto. Sua materialização se constitui como um processo, sendo que a adoção de suas ideias por governos escolhidos democraticamente para gerir o Estado se salienta como uma ferramenta importante para sua concretização. Isso se dá porque o Estado não se efetiva de forma alheia à realidade, mas sua composição se dá “na base material antagônica do capital [e] não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida” (MÉSZÁROS, 2015, p. 28).

Harvey (2005, p. 79) esclarece que o Estado desempenha “tarefas básicas mínimas no apoio do modo capitalista de produção”, exercendo um poder de classe, provendo “‘bens públicos’ e infraestruturas sociais e físicas” para o capital e envolvendo-se na “administração de crises e [...] contra a tendência de queda da margem de lucro” (HARVEY, 2005, p. 84-85). Para solucionar paradoxos como o de a classe dirigente atuar em benefício próprio ao mesmo tempo em que afirma agir para o bem de todos, usam-se duas estratégias: a idealização do Estado como uma esfera independente e a transformação de seus interesses de classe em um “interesse geral ilusório” (HARVEY, 2005, p. 81). Com isso, a ideologia da classe dominante se torna a ideologia a partir da qual o Estado opera, disseminando a percepção de que o Estado seria abstrato, imparcial e neutro, mas se concretizando como o “veículo pelo qual os interesses de classe dos capitalistas se expressam em todos os campos da

produção, da circulação e da troca” (HARVEY, 2005, p. 85). O Estado, assim, apenas tem sua imagem vinculada a de um poder limitado e mínimo, porém é máximo para o capital (PERONI, 2015).

Mas isso não significa determinar a ausência de resistência que contraria a atuação de um Estado que se assume como protetor e pilar do capitalismo, nem negar como os sujeitos, em suas relações, promovem processos de busca por alternativas em prol da coletivização das decisões e do acolhimento de demandas populares, mesmo no neoliberalismo. Afinal, esse elemento precisa ser entendido em sua dimensão histórica, “como produto das relações sociais e da correlação de forças em uma determinada sociedade” (KAPLAN; LAMOSA, 2018, p. 117). Como Mézáros (2015) aborda, o Estado também é campo de disputa, com o sistema sociometabólico do capital podendo ser superado e transformado a partir da conquista deste, que é um dos pilares de sua constituição. Defendendo a democracia substantiva contra a democracia representativa, o autor entende que os sujeitos precisam assumir as tomadas de decisão, tornando-as genuínas e não mais alienadas, resgatando o Estado e superando seus antagonismos. Contudo indica que “isso só será factível se as condições gerais da sua existência forem materialmente fundamentadas sobre células constitutivas qualitativamente diferentes da ordem social do capital” (MÉSZÁROS, 2015, p. 22).

Essa disputa também é requerida quando se discute o empresariamento da educação e sua filantropização, movimentos que se fortaleceram no país a partir da década de 1990¹⁸. O (BRASIL, 1995) explicitou o viés gerencial na administração pública brasileira, defendendo que o poder público não deveria mais ser concebido como o único responsável pela execução de serviços sociais, estimulando suas privatizações, publicizações e terceirizações. Seu papel, então, foi alterado, diminuindo a atuação como executor das políticas e assumindo o posicionamento de

¹⁸ No período mencionado, há uma ressignificação da lógica filantrópica na educação motivada pela Reforma do Aparelho do Estado. Contudo, a filantropia atrelada à educação antecede tal momento histórico e está na base dos serviços de assistência social no Brasil, que ganham centralidade principalmente a partir da década de 1940. A Fundação Leão XIII é um símbolo desse movimento por ter sido criada em 1947 com a finalidade de proporcionar projetos educacionais, profissionalização e orientação vocacional em favelas, enquanto realizava intervenções religiosas e atuava mobilizando melhorias urbanas, serviços de saúde e de serviço social para a população urbano-industrial formada com o êxodo rural e com a industrialização atinente ao período (COSTA, 2015). O viés contido no movimento atual, todavia, se apropria da concepção *tradicional* de filantropia, utilizando-se de fundações e institutos que são criados a partir de empresas e que se articulam a fim de difundir suas expectativas formativas, especialmente junto à educação básica pública.

promotor e regulador dos serviços, com a inserção de responsabilidades para o chamado setor público não-estatal (BRASIL, 1995).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) explica que algumas atividades prescindem de execução pelo poder público, mas devem ser subsidiadas por ele, em uma referência, principalmente, à publicização. Parcerias, assim, precisariam ser estabelecidas entre os setores público e privado, sendo que a educação se constituiu como um dos âmbitos incluídos nessa proposta, pois a formação de capital humano era considerada, pelo PDRAE, como inerente ao desenvolvimento do país, e passível de ser articulada por organizações sociais ou instituições sem fins lucrativos.

Enquadradas no que é conceituado como a Nova Gestão Pública, prescrições similares a essas foram disseminadas como padrões de gestão universais, tornando-se referência para governos de distintos países nesse período, com intervenções e impactos particulares de acordo com o contexto. Esses movimentos de ajuste estrutural são apontados por Frigotto (2011) como parte de um projeto que se conceituava como modernizador, e que mantinha a nação em uma posição de dependência ao capitalismo. Em meio a reformas, privatizações desapropriaram o Estado de seu patrimônio, tornando-o não uma referência social no atendimento às demandas da população, mas uma garantia para o capital. Para o autor, com isso, a sociedade foi reduzida a um conjunto de consumidores, com a subsunção dos indivíduos ao mercado e com a educação não sendo mais um "direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil" (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Organismos internacionais também corroboraram com tais processos. O Banco Mundial se destaca como um dos principais e, mais que atuar de modo incisivo a partir desse período mobilizando capital, também se comprometeu com o provimento de *expertise* para as políticas do país (DECKER; EVANGELISTA, 2019). Pesquisas, recomendações e treinamentos foram agregados a financiamentos, com as reformas do país engendradas por Bresser Pereira (economista e Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado entre 1995 e 1998) refletindo muitas das perspectivas do Banco. Na educação, a formação de capital humano como indutora de desenvolvimento social e econômico norteou suas incursões, com esse viés acompanhando suas pautas até a atualidade, quando o conceito de competência foi incorporado aos currículos (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

A nova configuração adotada no âmbito público, na época, não reduziu essas relações ao binômio público *versus* privado, mas resultou em variadas formas de associação¹⁹ entre esses setores (PERONI, 2015). Na educação, essa redefinição do papel do Estado materializou diligências que promoveram a privatização, constituindo uma discussão que está além do próprio campo e deve ser tratada como parte "do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea" (RIKOWSKI, 2017, p. 395). Quando as instituições educativas são privatizadas, "as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas" (RIKOWSKI, 2017, p. 396). A educação mobiliza, assim, a reprodução social do capitalismo, de suas perspectivas, de sua lógica e de seus valores.

Antes de avançar, cabe frisar que, por mais que recrudescidas na década de 1990 e a partir dela, as ações que articulam o público e o privado, movendo diferentes formatos de privatização, são históricas no país. Cunha (2007), ao analisar a questão, destaca como no período da ditadura (1964-1985) a iniciativa privada foi favorecida pelos governos, já que suas instituições recebiam incentivos, isenções e recursos sob a interface de bolsas de estudo. Com a abertura democrática, diminuiu-se o aporte público a essas escolas, já que os fundos do salário-educação (tributo criado em 1946 e regulamentado em 1964, no qual empresas transferem uma contribuição específica para a educação), após 1985, passaram a ser direcionados somente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, não podendo mais ser induzidos ao Ensino Fundamental de oferta privada. O autor ratifica, então, a prevalência do mercado no período posterior a 1990, indicando-a não somente como relativa à Educação Básica, mas incluindo, por meio da LDB (BRASIL, 1996), a possibilidade de lucro no Ensino Superior oferecido em instituições particulares²⁰.

¹⁹ Sakata e Melo (2021) indicam que as diferentes configurações do privado, de forma específica na educação as organizações da sociedade civil, atuam como Aparelhos Privados de Hegemonia (conforme Gramsci) direcionando tomadas de decisão basilares ao campo educativo e agindo em busca de uma unidade entre os âmbitos público e privado. Além de fundações e institutos, organismos internacionais também podem ser considerados APHs, concentrando suas atividades na busca de uma coesão social que reflita suas intenções. Como um exemplo, a Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas, tem sido divulgada mundialmente, com diferentes grupos nacionais auxiliando na disseminação de suas prescrições. Mais informações sobre essa estratégia podem ser encontradas em: <http://www.catedraunescojea.com.br/agenda-educacao-2030.html>. Acesso em 25 de abril de 2022.

²⁰ Nos anos 2000, a lógica da digressão de Cunha (2007) é reafirmada, com legislações sendo aprovadas a fim de tornar ainda mais fluidas as condições para parcerias público-privadas se

O empresariamento da educação passou a se efetivar, nesse cenário, sob diferentes processos, gerando distintos efeitos e atingindo as variadas esferas do campo educativo. Nessa direção, Andrade, Silva e Lamarão (2021, p. 313 e 314) destacam que:

entende-se que esse processo de empresariamento, de um lado, ilumina a tendência do capital de, ao desenvolver a dialética do seu devir, abranger e subjugar à sua lógica todas as condições de produção e reprodução social. De outro, deixa transparecer na educação, ainda que sob argumentos aparentemente legítimos, a primazia do mercado, o ataque aos direitos e garantias sociais, a hegemonia da concepção econômica da educação, a fragilidade da democracia brasileira e o alinhamento da educação ao nexo da dependência.

Dimensões são constituídas para tal materialização, com a política educacional sendo orientada por pesquisas, assessorias e avaliações realizadas por corporações; com a publicidade adentrando as escolas por meio de patrocínios e programas filantrópicos; com *softwares* e sistemas padronizados que são comercializados para orientar a gestão da escola; com apostilamentos elaborados por grupos privados e vendidos a redes públicas que afirmam melhorar a aprendizagem discente; entre outros formatos, alguns já mencionados neste estudo. Rikowski (2017) discute, a partir da diferenciação entre privatização da e na educação, as conexões entre tais dimensões, alertando acerca de movimentos que buscam a apropriação de fundos públicos pelo setor privado a fim de obter lucros (privatização da educação) e de outros que se direcionam à "tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade" (RIKOWSKI, 2017, p. 400), por meio de contratos que sacramentam parcerias (privatização na educação).

Amplamente divulgadas, propostas como essas se tornam rotineiras no ambiente micro institucional da escola, o que não acontece sem implicações. Com demandas, temas, conteúdos e a própria avaliação dos processos educativos sendo estabelecidos fora da esfera de participação dos sujeitos implicados nas relações de ensino-aprendizagem, ocorre um esvaziamento democrático das instituições escolares. Isso, por sinal, não é um problema para a racionalidade neoliberal. Pelo contrário, é um de seus objetivos, pois o neoliberalismo entende a democracia como prejudicial ao desenvolvimento e à qualidade dos serviços já que, como grupos

concretizarem, como a Lei 11.079/2004, que institui normas para contratações e licitações no âmbito público (BRASIL, 2004).

políticos teriam que acolher as demandas dos eleitores para se manterem no poder, governantes agiriam de forma irresponsável, tornando o aparelho estatal improdutivo. Desse modo, medidas constitucionais precisariam ser tomadas a fim de conterem as ações dos governos, colocando no mercado os instrumentos para seu controle (PERONI, 2015).

Nesse movimento, ao mesmo tempo em que se advoga pelo afastamento do Estado do atendimento de necessidades dos cidadãos, planifica-se a “naturalização do possível” (PERONI, 2015, p. 27). Passam a ser aceitos pela população serviços públicos em geral – e educacionais em particular –, precários e/ou que não alcançam a totalidade dos cidadãos, priorizando-se apenas grupos vulneráveis diante da conformação com discursos de crise (difundida como estatal, mas estrutural, como Mézáros (2011), esclarece). Ao invés de sistemas públicos de educação com qualidade para todos, por exemplo, a escola mantida pelo Estado é normalizada como aquela direcionada aos mais pobres, recebendo os recursos possíveis (que são estimulados a serem complementados por meio do apoio da comunidade e de iniciativas locais); oferecendo salários pouco atrativos (mas que seriam contornados por uma vocação individual dos professores para educar que os levaria a se dedicar e empreender no trabalho); e formando de modo utilitarista e aligeirado seus alunos que, por serem de classes populares, precisariam se inserir com rapidez no mercado.

Montaño (2010, p. 185) aprofunda essa questão ao argumentar que o padrão de resposta exigido aos problemas sociais é reconfigurado pelo neoliberalismo, sendo orientado pela “desresponsabilização do Estado, [...] desoneração do capital e [...] auto responsabilização do cidadão e da comunidade local”. A partir de alterações que atingem a cultura, os valores, o perfil do cidadão, a legislação e a própria base democrática, direitos sociais universais são transformados ou em serviços que podem ser oferecidos pelo mercado ou pela sociedade civil; ou são descentralizados pela municipalização e pelo gerenciamento via terceiro setor; ou, ainda, oferecidos de maneira precarizada pela administração pública, sendo destinados a apenas uma parcela da população considerada mais carente (MONTAÑO, 2010). Esse movimento reformador institui um novo contrato social, em que “solidariedade social e universalidade e direito dos serviços” são substituídos por “solidariedade local, auto-ajuda [sic] e ajuda mútua” (MONTAÑO, 2010, p. 184).

O chamado terceiro setor se converte em um dos protagonistas na direção e na execução de políticas sociais, inclusive no âmbito educacional, como citado por Peroni (2015), tornando-se parte das respostas às demandas sociais através de “organizações da sociedade civil e empresariais” (MONTAÑO, 2010, p. 186). Sua nomenclatura subentende a existência de outros dois setores em contraposição a ele: o Estado e o mercado. No entanto, parcerias entre esses três âmbitos são habituais, sendo realizadas em busca de financiamento, de publicidade ou, até mesmo, de dedução de impostos²¹, principalmente quando fundações ou institutos possuem vínculo explícito com empresas, o que denota sua proximidade com o mercado. Esses entrelaçamentos, para Peroni (2015, p. 48), explicitam que o terceiro setor, longe de representar “a complexidade do todo social”, se caracteriza como uma materialização dos interesses das elites dirigentes quanto ao modo como o Estado precisa ter seu funcionamento estabelecido.

Além disso, Montaña (2010) pondera que a utilização do termo terceiro setor em detrimento ao de sociedade civil é parte das artimanhas ideológicas do pensamento neoliberal para substituir um viés de lutas de classes por outro, esvaziado, despolitizado e acrítico. O terceiro setor passa a ser tratado como um conjunto de consumidores que precisa assumir responsabilidades e atenuar problemas sociais sob o argumento de democratização da sociedade. Contudo, essa percepção desconsidera a correlação de forças presente na coletividade e reforça a conotação de que lucros podem ser privatizados, enquanto os prejuízos (especialmente sociais) devem ser publicizados. Promove, de tal forma, deslocamentos:

de lutas sociais para a negociação/parceria; de direitos por serviços sociais para a atividade voluntária/filantrópica; da solidariedade social/compulsória para a solidariedade voluntária; do âmbito público para o privado; da ética para a moral; do universal/estrutural/permanente para o local/focalizado/fortuito (MONTAÑO, 2010, p. 200).

²¹ A Instrução Normativa da Receita Federal do Brasil número 1700, de 14 de março de 2017, no Capítulo XXVIII, artigo 139, estabelece que doações para entidades sem fins lucrativos (que por si não são alvo de cobrança de impostos, conforme o artigo 150 da Constituição Federal de 1988) podem ser utilizadas para dedução de impostos de pessoas jurídicas, desde que seguidas as orientações legais expostas na norma. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=81268>. Acesso em 14 de dezembro de 2021.

Os grupos que estabelecem tais parcerias não agem apenas isoladamente, respondendo a um ou outro chamamento do poder público, mas constantemente atuam de forma articulada e se organizam em “redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental” (PERONI, 2015, p. 23). Essas redes são compostas de maneira complexa por sujeitos (que podem ser individuais, mas que se constituem como predominantemente coletivos) que colaboram com a privatização, nos termos já citados por Peroni (2015), da educação. Em parcerias com a esfera estatal ou promovendo seus próprios projetos, mesmo sem fins lucrativos – pelo menos explícitos –, desenvolvem suas ações por meio de processos e representam projetos societários de classe (PERONI, 2015).

Quem conduz essas redes é a chamada “nova filantropia”, como caracterizam Ball e Olmedo (2013, p. 33), que altera a forma como a política educacional, empresas e filantropos se relacionam, disseminando “soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ [...] através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos”. Sem renunciar à possibilidade de que lucros possam ser obtidos por meio de suas atividades sociais, esses grupos costumam se inspirar em suas próprias trajetórias pessoais, citadas como de sucesso e de empreendedorismo. Como os autores apontam, defendem a racionalização de recursos para o alcance de melhores resultados, e a resolução de problemas complexos através de receituários genéricos e replicáveis em contextos distintos.

Em uma visão acrítica do mercado, levantam questionamentos acerca da participação democrática e, também, sobre a responsabilização do poder público na provisão de direitos e de políticas sociais. Sua lógica neoliberal orienta uma comunidade discursiva (BALL; OLMEDO, 2013), motivando novas ideias de políticas que não são iniciativas aleatórias, mas que se reproduzem em diferentes espaços e por diversas redes. Além disso, os vínculos entre os grupos auxiliam na constituição de “redes dentro de redes” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 41), em que o capital desses sujeitos – seja econômico ou simbólico – é mobilizado para facilitar novas parcerias e promover a criação de outros projetos, ampliando sua divulgação e seu alcance. Compartilhando conhecimento, interesses, objetivos e publicidade, estabelecem-se conexões sociais, políticas e econômicas que não se resumem a um vínculo

específico para a promoção de um dado projeto, porém articulações estruturadas, que fortalecem o poder e a abrangência das redes (BALL; OLMEDO, 2013).

No Brasil, a orientação da política educacional por tais comunidades – formadas predominantemente por sujeitos coletivos e articulados ao empresariado –, é temática de pesquisas como a de Shiroma, Campos e Garcia (2011), que retrata a influência do Movimento Todos pela Educação, com a difusão do documento “Todos pela educação: rumbo a 2022”, na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo governo federal, ainda em 2008. Como as autoras relatam, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau organizaram a Conferência “Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”, em 2006, apoiada pelo Preal²², que resultou no documento “Compromisso Todos pela Educação”. Essa proposta, articulada por entidades filantrópicas vinculadas a grupos empresariais, com o apoio de organismos internacionais, teve suas constatações utilizadas para elaborar o PDE, universalizado como ferramenta de gestão das escolas públicas.

Por meio de iniciativas como essa, as decisões acerca do que seria adequado ou não para o campo educativo passam a ser definidas não por seus profissionais, e em ações democráticas e participativas de tomadas de decisão. Devido à disseminação do entendimento de que as instituições públicas são ineficientes e de que a democracia é prejudicial ao desenvolvimento, retira-se do âmbito estatal o poder decisional, com o próprio poder público desobrigando-se de deliberar acerca de questões que seriam de sua responsabilidade. Institutos, fundações e demais entidades alicerçadas em premissas gerenciais ocupam esse espaço e dão respostas e soluções particulares para os problemas públicos, inclusive educacionais, de acordo com suas disposições.

Essas comunidades de políticas, que se fortalecem nos processos de redefinição do papel do Estado, organizam-se e definem a pauta educacional, favorecendo movimentos privatistas e modificando o conteúdo da educação pública. Propondo, promovendo e divulgando iniciativas articuladas à racionalidade neoliberal, essas redes reforçam concepções que alteram a forma como a educação é conceituada e, em relação a ela, também as expectativas quanto àquilo que se espera

²² Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe, criado em 1996, afirmava contribuir para o debate acerca das políticas educacionais, realizando avaliação e monitoramento, e divulgando boas práticas (WERLANG; VIRIATO, 2018).

do professor e de seu fazer. Aproveitando-se do cenário de precarização do trabalho apresentado na seção anterior, a filantropização da educação retira a autonomia do professor, esvazia seu espaço de decisão e ocupa-se do lugar que seria o de sua sapiência, de sua criatividade, de sua percepção profissional acerca daquilo que seria adequado aos estudantes com os quais interage. Ocorre, assim, a privatização de sua intelectualidade, com o empresariamento da educação e sua ocupação pela filantropia destituindo o professor, de modo dissimulado, mas também arbitrário, do que é intrínseco ao seu ofício.

Por mais que em algumas propostas a criatividade do professor seja estimulada, como no caso do Prêmio Educador Nota 10, já mencionado neste estudo, os processos autorais dos docentes restringem-se a inovar apenas nos métodos. Os saberes a serem abordados são delimitados pela premiação, estando articulados a bases curriculares. Não que se advogue por uma espécie de *anarquia pedagógica* e se prescindam de orientações que proporcionem conhecimentos em comum para os estudantes de realidades distintas, mas almeja-se que o currículo inclua discussões democráticas, amparadas em estudos e pesquisas acadêmicas nas quais os professores da educação básica sejam considerados (contraditoriamente ao modo como parte substantiva de documentos orientadores foram elaborados até então). Quando o professor é estimulado a criar, nessas iniciativas promovidas pelo empresariado filantrópico, o que se motiva é uma *criatividade vigiada*, concernente às prescrições aprovadas pelos grupos mercantis e a suas perspectivas formativas e societárias.

É como se ocorresse uma cedência da consciência deliberativa do docente ao projeto empreendido pela filantropia. Cedência esta que não é autoritária, mesmo assim é agressiva, sendo disfarçada pela ideia de auxílio a um professor cansado e sem tempo para investir em seu planejamento. Desgastado e em uma relação de estranhamento ao seu trabalho, concede-se à iniciativa privada o poder de pensar, planejar e deliberar sobre sua atuação pedagógica, restando ao docente a tarefa de executar uma proposta filantropizada, mas calcada nos interesses societários do capital e de suas expectativas formativas. Afinal, a fragilização dos processos formativos docentes e a desestruturação das carreiras²³ acaba por ocasionar o

²³ Como Venco e Garcia Sanchez (2021, p. 266) rememoram, com a incursão neoliberal nas políticas públicas educacionais, “a realização de concursos públicos para provimento do cargo de professor da educação básica foi tornando-se cada vez mais rara e, em consequência, as relações de trabalho foram

acúmulo de escolas, horas-aula e disciplinas por um mesmo profissional a fim de que subsista economicamente, com perdas salariais e de direitos, típicas da precarização de seu trabalho, normalizando essas investidas.

Essa sobrecarga acaba por tornar o docente, além de vítima, cúmplice (mesmo que inconscientemente) ao, muitas vezes, se submeter e encorajar a adesão a programas que o estão desacreditando profissionalmente. Sua condição proletária, os desgastes físicos, emocionais e psíquicos do trabalho estranhado ao qual é submetido e as pressões para seu controle e submissão fazem com que muitos profissionais vejam com inocência projetos que, indiretamente, o entendem como incapaz de realizar seu ofício com propriedade. Usando-se de seu espaço para promover uma formação que incentiva a reprodução social do capitalismo, como abordado por Rikowski (2017), a filantropia empresarial reforça na docência a precariedade que atinge os trabalhadores hodiernos, ao mesmo tempo em que garante essa mesma condição àqueles que, agora, ainda se preparam para tornar-se parte da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2000).

Não que antes dessa incursão neoliberal houvesse a plena preservação da intelectualidade docente, de sua autonomia e de sua criatividade, especialmente no Brasil, que carrega uma tradição política patrimonialista e despreocupada com um modelo educativo com qualidade social para as classes populares²⁴. Da mesma forma, não se defende, neste estudo, o professor como um profissional que, isoladamente, possa contornar todos os dilemas e as dificuldades de seu trabalho. Contudo, discutir esse processo complexo que filantropiza à docência, privatizando a intelectualidade do professor e inserindo no cotidiano escolar projetos próprios e com fins particulares, evoca a necessidade de articulação da classe, de fortalecimento do coletivo de trabalhadores e de busca pela superação do modelo vigente, o que não depende somente da educação, mas tampouco ocorre sem ela.

sendo flexibilizadas, por meio de contratos temporários e logrando uma condição de *quasi-uberização*". Sem a estabilidade profissional, elementos importantes para o bem-estar laboral do docente, como tempo para planejamento, preferência pela permanência em uma mesma escola e atuação específica na disciplina para a qual tem formação (para mencionar alguns pontos problemáticos) acabam sendo desconsiderados. A qualidade de vida do professor acaba sendo prejudicada, e conseqüentemente de seu próprio trabalho, favorecendo a concessão intelectual a agentes externos, abordada neste artigo.

²⁴ Um dos principais modelos adotados na cultura política brasileira foi o patrimonialismo, definido pela ausência de separação entre os âmbitos público e privado, que resultava na utilização da estrutura estatal para a concessão de favores objetivando vantagens particulares (FILGUEIRAS, 2018). Seguido pelo padrão burocrático e, em seguida, pelo gerencialismo, seus efeitos seguem enraizados nas decisões políticas, sendo, inclusive, agravados pela associação a elementos neoliberais na atualidade.

Considerações finais

O empresariamento da educação, promovido em parte por sua filantropização, se insere diante de movimentos que buscam manter a racionalidade do capital como norteadora dos modos de vida, atingindo não somente questões econômicas, mas interferindo nas dimensões ética, social, cultural e política dos sujeitos. A intensificação de ações – e de seus efeitos – sobre a educação, contudo, não pode ser interpretada em uma perspectiva hegemônica.

Como Laval (2019, p. 22) aponta, “a educação pública é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações. As relações de forças não são nem inerentes, nem inevitáveis”. Na realidade das escolas, muitos projetos são materializados como meios para contrapor iniciativas impostas por grupos externos, sendo pautados nas singularidades dos sujeitos, na educação popular, na criatividade e no protagonismo de docentes, estudantes e comunidades. Inclusive, a gestão local da educação se constitui como alternativa para que não sejam recriadas burocracias estatais, nem o entendimento de que a adesão à perspectiva de mercado nas escolas seria a única possibilidade educacional (BARROSO, 2002). Essa dicotomia, para Barroso (2002, p. 193), precisa ser superada pelo “equilíbrio entre intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores”, indicados pelo autor como sujeitos que devem associar, em sua prática, “a dimensão técnica de especialistas responsáveis pela organização do seu próprio trabalho, com a dimensão ética de agentes sociais vinculados a uma missão de serviço público” (2002, p. 194).

Além disso, a recuperação do *status* dos sindicatos, enfraquecidos como parte das artimanhas do capital a fim de desarticular as lutas dos trabalhadores, é imprescindível para reaver direitos destituídos e para reconquistar o reconhecimento do docente como um profissional que precisa ter sua autonomia, criatividade e intelectualidade respeitadas. A luta coletiva e a proteção da classe colaboram com o enfrentamento ao empresariado travestido de filantropia que toma posse de um espaço que não é seu, mas dos docentes, de seus estudantes e das comunidades, que devem reaver sua posição e reconquistar aquilo que é o coração, mas também o cérebro e as mãos da sociedade: a escola pública.

Referências

ANDRADE, M. C. P.; SILVA, J. A.; LAMARÃO, M. Expressões do empresariamento da educação de novo tipo: interseções do “novo” FUNDEB com as propostas de SNE e ADE. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.311-336, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43987/24617>. Acesso em 07 de janeiro de 2022.

ALVES, G. Crise do capitalismo e mudanças do trabalho no século XXI com Giovani Alves. Youtube, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0w8Ctpf94co>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

_____. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. Sessão Especial - MESA 1 - Reconfigurações do Estado e as políticas de educação no Brasil: práticas regulatórias e novos desafios. **ANPED Nacional**, 19 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xbxwuOE-xOM>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____; OLMEDO, A. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: **Políticas e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 18 de abril de 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Sinopses estatísticas da educação básica. Brasília, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 23 de abril de 2022.

_____. **Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF, dez., 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em 24 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, jul., 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 21 de abril de 2022.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2022.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF, mai. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em 21 de abril de 2022.

_____. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 21 de abril de 2022.

COSTA, R. S. **A Fundação Leão XIII Educando os Favelados (1947-1964)**. 2015. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/treginaldoshwerman.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2022.

CUNHA, L. A. C. R. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 809-829, 2007.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em 21 de abril de 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em:
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206/14025>. Acesso em 23 de abril de 2022.

ESTEIO. **Lei nº 7.013, de 09 de novembro de 2018**. Dispõe sobre o Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Esteio, Estado do Rio Grande do Sul. Esteio, RS, nov., 2018. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/esteio/lei-ordinaria/2018/701/7013/lei-ordinaria-n-7013-2018-dispoe-sobre-o-plano-da-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-publico-do-municipio-de-esteio-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em 8 de setembro de 2021.

EVANGELISTA, O. **Plataformização e educação**: o ensino remoto nas universidades. Youtube, 11 nov. 2020. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=VJkM_I5oAtk. Acesso em 23 de abril de 2022.

FILGUEIRAS, F. Indo além do gerencial: a agenda de governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 52, p. 71-88, jan./fev., 2018. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf> >. Acesso em 02 de junho de 2020.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr., 2011.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

KAPLAN, L.; LAMOSA, R. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.13, n.1, p. 111-130, 2018. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13487>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em 16 de janeiro de 2022.

PERONI, V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil In: PERONI, V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. **O maior e mais importante Prêmio da Educação Básica brasileira**. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em 06 de janeiro de 2022.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

SAKATA, K. L. S.; MELO, D. C. F. A relação público-privado como objeto de pesquisa no campo da Política Educacional: teoria gramsciana em foco. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em 25 de abril de 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

VENCO, S.; GARCIA SANCHEZ, B. A precariedade em cascata: O provimento do cargo dos supervisores de ensino no estado de São Paulo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, p. 260-286. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47765>. Acesso em 21 de dezembro de 2021.

WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 10-23, jun., 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/52>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O GOLPE DE 1964: UMA PROPOSTA CONCEITUAL DO ABSTRATO AO CONCRETO¹

Renata Azevedo Campos²

Resumo

O artigo busca contribuir para a conceituação de empresariamento da educação, a partir da sistematização de seus determinantes gerais e da análise de suas mediações particulares. Através das elaborações já desenvolvidas na análise do bloco histórico neoliberal, pensa o empresariamento da educação como dimensão intrínseca ao capitalismo, em nível abstrato, que se realiza, concretamente, por mediação da organização ético-política da burguesia e de sua articulação no âmbito do Estado Integral. Em sua dimensão histórica, traz o golpe empresarial-militar, de 1964, como gênese desse processo, no Brasil.

Palavra-chave: Empresariamento da educação; Ditadura empresarial-militar; Materialismo histórico-dialético.

EL EMPRESARIAMENTO DE LA EDUCACIÓN Y EL GOLPE DE 1964: UNA PROPUESTA CONCEPTUAL DE LO ABSTRACTO A LO CONCRETO

Resumen

El artículo busca avanzar en la conceptualización del empresariamento de la educación, a partir de la sistematización de sus determinantes generales y el análisis de sus mediaciones particulares. A través de las elaboraciones ya desarrolladas en el análisis del bloque histórico neoliberal, se piensa el empresariamento de la educación como una dimensión intrínseca al capitalismo, en un nivel abstracto, que se realiza concretamente a través de la mediación de la organización ético-política de la burguesía y su articulación en el ámbito del Estado. En su dimensión histórica, trae el golpe militar-empresarial de 1964 como génesis de ese proceso en Brasil.

Palabra clave: Empresariamento de la educación; Dictadura militar-empresarial; Materialismo histórico-dialético.

THE EMPRESARIAMENTO OF EDUCATION AND THE 1964 COUP: A CONCEPTUAL PROPOSAL FROM THE ABSTRACT TO THE CONCRETE

Abstract

The article seeks to advance the conceptualization of empresariamento of education, based on the systematization of its general determinants and the analysis of its particular mediations. Through the elaborations already developed in the analysis of the neoliberal historical bloc, it thinks the empresariamento of education as an intrinsic dimension to capitalism, at an abstract level, which is concretely carried out through the mediation of the ethical-political organization of the bourgeoisie and its articulation within the scope of the State. In its historical dimension, it brings the corporate-military coup of 1964 as the genesis of this process in Brazil.

Keyword: Empresariamento of education; Corporate-military dictatorship; Historical-dialectical materialism

¹ Artigo recebido em 15/03/2022. Primeira Avaliação em 19/05/2022. Segunda Avaliação em 25/05/2022. Aprovado em 03/06/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53318>.

² Doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense. Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II. E-mail: renataazevedort@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2198168594037128>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-090X>.

Introdução

O conceito de empresariamento da educação pode ser inscrito no desenvolvimento das análises acerca do empresariamento das políticas públicas³ que começam a se sistematizar e se difundir a partir das elaborações teóricas do geógrafo marxista David Harvey. Na gênese dessa construção conceitual, um texto de grande relevância data de 1989, tendo como título original *From managerialism to entrepreneurialism: the transformation in urban governance in the late capitalism*, que foi traduzido, no Brasil, com o nome *Do Gerenciamento ao Empresariamento: a Transformação da Administração Urbana no Capitalismo Tardio*, e publicado em 1996⁴.

Por meio do conceito de empresariamento urbano, nesse artigo, buscava-se desvelar os impactos do neoliberalismo e das novas formas de administração pública, abarcadas no espectro do gerencialismo, sobre a cidade e sua gestão. Nesse aspecto, a reificação do espaço urbano emerge como uma forma de compreender a inserção da cidade nos fluxos econômicos globais, as quais deveriam não somente converter-se em mercadoria, mas também deter grande poder de atratividade para os investimentos do capital transnacional, tornando-se palco de valorização financeira. Esse processo não se esgota na cidade, mas compreende uma nova fase do público frente às demandas capitalistas, fase essa em que direitos sociais são convertidos em mercadorias, do mesmo modo como a empresa privada passa a ser guia da administração no Estado.

De forma semelhante, o Empresariamento da educação se desenvolveu como um conceito a explicar as especificidades desse processo histórico, no campo educacional, tendo como primeira elaboração, no Brasil, o livro *Empresariamento da educação: Novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990*. Essa obra foi organizada por Lúcia Neves e publicada em 2002, a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Coletivo de Estudos sobre Política Educacional. Nela, o conceito em questão é estruturado e operacionalizado para desvelar os determinantes

³ Conforme a abordagem de Neves e Pronko (2010), no contexto neoliberal, vemos emergir um processo de empresariamento dos chamados “serviços sociais”.

⁴ No livro *A produção capitalista do espaço*, de 2005, esse mesmo texto aparece com a seguinte tradução, em seu título, *Do administrativismo ao empreendedorismo: a transformação da governança urbana no capitalismo tardio*. Ainda assim, a importância do conceito de empresariamento urbano pode ser observada na recorrência de sua utilização tomando como referência a primeira publicação.

históricos da privatização da educação superior brasileira cujo desenvolvimento, ainda que anterior temporalmente, ganha novo impulso em fins do século XX, no contexto de introdução da agenda neoliberal, já em sua variante gerencial.

Esse processo envolveu uma nova organização do espaço público, a partir da dissolução de suas fronteiras com relação ao meio privado, favorecendo a conversão dos direitos em meios de lucratividade. Correlatamente ao modo como Harvey (1996) analisou a materialização dessa conjuntura no espaço urbano, as novas pesquisas sobre o empresariamento da educação sugeriram caminhos semelhantes para pensar o caráter e o alcance de sua privatização, com ênfase para o ensino superior.

Mais recentemente, outros estudos têm sido feitos, aprofundando e ampliando o conceito de empresariamento da educação, a partir de pesquisas direcionadas a novos objetos, como a educação básica e as políticas públicas educacionais, com destaque para seu processo de formulação. Nessas elaborações teóricas, o centro da problemática é a ação política do empresariado, fundamentando o conceito de “empresariamento do espaço de produção de políticas”, desenvolvido por Érika Martins (2019, p. 163).

Em direção semelhante, destaca-se o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), a partir do qual se formulou o conceito de “empresariamento da educação de novo tipo” para compreender os determinantes do empresariamento no bloco histórico neoliberal, em geral, e nas contrarreformas voltadas para a educação básica, em particular. Essa nova conceituação se fundamenta na teoria marxiana de valor e na categoria “empresariamento de novo tipo”, de Virgínia Fontes (2010, p. 296), tendo em vista a compreensão de suas dimensões principais; quais sejam, a mercantilização, a mercadorização e a subsunção da educação ao empresariado (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4)⁵.

Desse modo, o conceito de empresariamento da educação articula privatização e protagonismo empresarial, na arena educacional, se constituindo em um importante objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, o conceito se desenvolve como um instrumental de análise, a contribuir para a compreensão da educação, no tempo presente, e também em perspectiva histórica, a contar de sua relação com o capitalismo. Como “a anatomia do homem é uma chave para a anatomia do macaco”

⁵ A pesquisa e o conceito já vinham sendo trabalhados e amadurecidos, o que pode ser observado em outro artigo, das mesmas autoras, do ano anterior (MOTTA; ANDRADE, 2019).

(MARX, 1978, p. 120), o “empresariamento da educação de novo tipo” nos fornece as bases para perseguir seu processo histórico, visando desvelar os determinantes estruturais da relação entre educação e capitalismo, além dos aspectos conjunturais que se realizam nos distintos contextos.

Isso porque, em um nível de abstração mais elevado, o empresariamento da educação pode ser entendido como uma dimensão intrínseca da educação no capitalismo, mas que, para sua concretização, depende do desenvolvimento ético-político da burguesia. Nesse sentido, mesmo que a inserção da educação no circuito de valorização do capital seja uma tendência do próprio movimento social, a sua realização se manifesta como subsunção da educação aos interesses do empresariado, o que depende de sua organização enquanto classe.

Em termos conceituais, o empresariamento da educação pode ser compreendido a partir desses determinantes, que inserem a formação educativa no processo de valorização do capital, seja por meio da comercialização, seja como suporte da formação/reprodução da força de trabalho. Assim entendido, o conceito nos auxilia na análise dos processos educacionais em qualquer fase ou lugar do capitalismo. Adentrando-nos nessa totalidade, percebemos que ela se manifesta como particularidade em diferentes contextos e se realiza, hodiernamente, com a organização burguesa e o desenvolvimento de sua hegemonia.

Nesse sentido, o processo de empresariamento não deriva de um desenvolvimento natural do capitalismo; ao contrário, ele se realiza na e a partir da construção do exercício de poder. Fundamentamo-nos, assim, no conceito de Estado Integral, de Antonio Gramsci (2014), a partir do qual se desvela a relação de unidade e distinção entre a sociedade política e a sociedade civil, onde se estabelecem as disputas intra e entre classes sociais.

Em âmbito teórico, o Estado, assim compreendido, ultrapassa a dimensão da coerção, que tem a sociedade política como espaço privilegiado. Articuladamente, a sociedade civil se compõe dos espaços de “filiação voluntária” – instituições religiosas e partidos políticos, por exemplo – em que se organizam os interesses coletivos. Com efeito, a própria forma como trabalhamos com o conceito de “empresário”, na sua acepção gramsciana, já supõe a organização:

[...] o empresário representa uma elaboração social já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera

restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (GRAMSCI, 1979, p. 4).

Partindo dessas elaborações, buscamos, nesse artigo, contribuir para a sistematização do conceito de empresariamento da educação, a partir da compreensão da relação entre totalidade e particularidade, perseguindo as mediações que fundamentam a sua realização em contexto mais recente. Como coloca Marc Bloch (2001, p. 55) sobre o tempo da história, ele “é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança. Da antítese desses dois atributos provêm os grandes problemas da pesquisa histórica”.

Nessa perspectiva, o artigo olhará para os aspectos mais gerais do conceito de empresariamento da educação, a partir dos referenciais bibliográficos, visando apreender o que lhe define e o que se constitui como mediações que permitem a sua realização. Além disso, abordará, na realidade social, os processos históricos que permitem operacionalizar o conceito de empresariamento para o contexto pós-1964, trabalhando com as especificidades da burguesia brasileira e suas formas de organização que se desdobram em demandas, igualmente, específicas para a educação.

Empresariamento da educação, do abstrato e suas mediações

Ao considerar a educação uma prática social que emerge da relação entre os sujeitos históricos, materializando e mediando os conflitos da sociedade, entendemos que ela não se restringe à escola, ainda que tenha nela a sua principal instituição. A expansão da educação escolar, que passa a abarcar parcelas crescentes da sociedade, se relaciona com as revoluções burguesas do século XVIII, em razão das novas demandas da produção econômica e da nova organização política, além das crescentes pressões sociais por mobilidade.

No que se refere à produção, destacamos que o desenvolvimento da maquinaria envolve uma sofisticação do conhecimento que, no fazer científico, articula educação e produção, não somente para a inovação, mas também para a formação da força de trabalho. Ao mesmo tempo, a forma como o capitalismo se organiza politicamente depende da universalização, ao menos teórica, da educação, como

forma de transformar a todos em cidadãos, capazes de exercer a sua liberdade natural e estabelecer os contratos necessários à vida em sociedade.

Se a universalização da educação emerge como um princípio teórico dessas sociedades, que se fundamentavam no mérito para se contrapor aos privilégios feudais, ela não se desdobra em realidade prática com o desenvolvimento histórico e a recomposição dos novos privilégios. Tão logo a burguesia se estabelece como classe dominante, sua ação política volta-se para a preservação das relações de dominação e para a contenção dos anseios contestatórios (LEHER, 2005).

Ainda assim, a existência do princípio da universalização educacional, mesmo como artifício ideológico, potencializou conflitos e a luta pela educação acabou por ser incorporada, fazendo dela um terreno da luta de classes. Nesse sentido, podemos dizer que as grandes conquistas, na arena dos direitos, se deram como vitória das lutas antissistêmicas, mormente pelo movimento de trabalhadores. Articulando esses desdobramentos históricos com as demandas estruturais do capital para a educação, podemos compreender a sua importância, tanto em termos econômicos quanto ideológicos.

Adentrando-nos nas questões econômicas que pesam sobre a educação, a sua capitalização compõe o processo em que o capital tende a abranger todas as esferas da existência humana, criando as condições para continuar existindo e se expandindo. Conforme análise de Motta e Andrade (2020), essa capitalização se manifesta como mercantilização e mercadorização que, nesse sentido, coincidem com a própria existência do capitalismo como modo de produção e formação social.

A mercantilização se refere ao modo como a formação educacional se insere no processo de circulação do capital, reduzindo a educação à sua valorização. Nesse aspecto, a educação, no capitalismo, é necessariamente mercantilizada, ainda que atravessada por contradições e conflitos, na medida em que o seu consumo, pelo trabalhador, se transforma em valor de uso para o capitalista.

Isso porque a força de trabalho, no capitalismo, é uma mercadoria e, portanto, possui um valor de uso e um valor de troca, ambos potencializados, contraditoriamente, pela formação educacional. Por um lado, interessa ao capitalista a capacitação do trabalhador, ampliando o seu valor de uso, mas, por outro, ela deve ser limitada às demandas do mercado, de modo a conter a elevação do seu valor de

troca. Na proporção inversa, interessa, ao trabalhador, elevar o seu valor de troca, valorizando a sua força de trabalho, a partir da potencialização de seu valor de uso.

Desse modo, vemos a luta de classes se expressar nas disputas sobre a composição do salário do trabalhador, mas trazendo como ponto de convergência a necessidade da educação ampliar o valor de uso da força de trabalho. Se nos limitássemos, somente, a essa reflexão já teríamos razões suficientes para falar em capitalização da educação e sua subsunção ao circuito de valorização do capital. No entanto, devemos avançar e compreender que, além de atuar na composição da mercadoria trabalho, a educação pode ser, ela própria, uma mercadoria e um nicho de mercado.

A mercantilização se articula, assim, à mercadorização, contornando os conflitos e as contradições que emergem nesse processo. As contradições, a que nos referimos, dizem respeito ao fato de que o tempo gasto com a formação educativa é parte da composição do valor da força de trabalho. Como consequência, ainda que a capacitação aumente a produtividade do trabalho, é necessário, ao capital, que o tempo gasto com ela seja reduzido e limitado às demandas da produção, ampliando a produtividade da própria formação.

Em síntese, apreendemos que ao capitalista interessa que a capacitação da força de trabalho conforme as competências necessárias à produção de mais valor no menor tempo possível, de forma a minimizar o valor de troca da força de trabalho e maximizar a realização do seu valor de uso (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 9).

Essa contradição da educação, no capitalismo, parece beneficiar os trabalhadores e é assim apresentada, pela ideologia burguesa, quando difunde que a formação e capacitação se convertem em ampliação salarial. Se essa assertiva possui alguma base material, ela também encobre a complexidade dessas relações. Isso porque o “valor” só coincide com o tempo socialmente necessário para a produção de uma determinada mercadoria, tal como definido por Marx (2013), em níveis muito elevados de abstração (CARCANHOLO, 2014). Em sua realização histórica, o valor das mercadorias é mediado por uma miríade de relações, dentre elas, a sua disponibilidade.

Considerando que o trabalho, no capitalismo, é uma mercadoria, a disponibilidade de trabalhadores, no mercado, interfere na composição de seu valor de troca (MARX, 2013). Ou seja, a ampliação do exército de reserva força os salários

para baixo, reduzindo a participação da formação educacional, nessa equação. Desse modo, os inconvenientes da educação sobre o valor de troca da força de trabalho são balanceados, ainda que permaneçam outras contradições referentes à potencialidade dos conhecimentos, que podem ser sistematizados e difundidos pelas instituições educacionais.

A esse respeito, devemos destacar que, além da capacitação para o trabalho, a escola possui um importante papel, nas sociedades capitalistas, na construção de uma determinada sociabilidade (GRAMSCI, 1979), ou seja, de uma forma de ser e estar no mundo, coerente com o seu *ethos* e apassivada com as suas contradições. Não obstante, a escola é também um espaço que se torna vivo pela ação dos sujeitos históricos, que a reconstruem, em meio aos conflitos sociais. Temos, aqui, o controle sobre a educação e seus profissionais como mais uma dimensão do empresariamento, que se expressa na sua subsunção aos interesses do empresariado. Quanto mais a escola incorporou os grupos marginalizados, entre suas fileiras, tanto mais o controle sobre o processo pedagógico se mostrou uma necessidade para a manutenção das relações de dominação, seja como limitação do conhecimento a que se tem acesso, seja como forma de abordagem ao conhecimento acessado.

Antes de nos adentrarmos nesta questão, cabe apontar que esses processos não são estanques, como pode parecer em nível teórico, mas se articulam e se confundem na realidade social. A mercadorização, por exemplo, ainda que seja uma forma de comercialização de matrículas ou insumos educacionais, também pode agir para o controle do processo educativo, a depender do nível de organização do empresariado.

Nesse sentido, destacamos que as distintas frações do capital interagem de modo diverso com a educação, ora se aproximando, ora se afastando, a depender da conjuntura. José Rodrigues (1998) traz importantes contribuições para essa análise quando elabora os conceitos de “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação” para pensar nas duas dimensões da capitalização. Enquanto a primeira diz respeito ao capital comercial e aos lucros obtidos com a venda de educação, seja ela qual for, a segunda se refere ao capital produtivo, para o qual a educação serve como preparação da mercadoria força de trabalho e, portanto, deve ser capaz de aumentar a sua produtividade.

Se, por um lado, as demandas, das distintas frações, se diferem quanto ao papel da educação, por outro, elas podem se encontrar, conforme a universalização vai se traduzindo em diferenciação, correlatamente à divisão do trabalho e à composição do trabalhador coletivo (SILVEIRA, 2020). Como mercadoria, por exemplo, a educação oferecida tem a sua qualidade mediada pelo valor que seus consumidores podem pagar, reproduzindo a estrutura de classes a partir de uma oferta educacional diversificada. Em tempos em que a pressão social sobre a educação ultrapassa as demandas produtivas, a flexibilização trazida pela privatização desponta como uma solução possível, na conformação desses interesses conflitantes.

A subsunção da educação ao empresariado acaba por ser a realização da mercantilização e da mercadorização, de modo mais sofisticado e articulado, a partir da complexificação da sociedade civil e da organização ético-política da burguesia, conforme a compreensão de Gramsci (2013) dos níveis de organização de classe. Nesse aspecto, entendemos que a realização histórica do empresariamento da educação se dá, no âmbito do Estado Integral, quando se constroem as mediações necessárias para tanto.

Pensando nas mediações do empresariamento da educação, podemos dividi-las em três conjuntos, sendo o primeiro relativo às organizações da sociedade civil que expressam a organização burguesa, enquanto classe, articulando e difundindo seus interesses de longo prazo. O segundo volta-se, mais especificamente, para a sociedade política e refere-se à ocupação de postos nas agências educacionais pelos intelectuais orgânicos⁶ da burguesia e também à organização das próprias agências, da sociedade política como um todo, de modo que seus interesses sejam contemplados. Por fim, o terceiro conjunto diz sobre a realização da hegemonia a partir da sua materialização em políticas públicas e da construção do consenso.

Para retomar os elementos da reflexão, nos fundamentamos na definição de “empresariamento da educação de novo tipo” (MOTTA; ANDRADE, 2020), pensando que sua realização se constrói a partir das mediações descritas no parágrafo anterior. Na realidade concreta, compreendemos que esse processo teve, no golpe

⁶ Por intelectuais orgânicos, entendemos aqueles que estão ligados a uma classe social ou fração de classe, trabalhando para a organização de seus interesses, conferindo-lhe homogeneidade (GRAMSCI, 1979).

empresarial-militar de 1964, um marco histórico cujo desenvolvimento abordaremos a partir de agora.

Empresariamento da educação, antecedentes históricos

Na realidade brasileira, o desenvolvimento do capitalismo apresenta condicionantes históricos próprios cujas especificidades ajudam na compreensão de nossa história educacional. Isso porque a expansão da indústria, no Brasil, conviveu com a manutenção de formas arcaicas de produção da vida, fruto de nosso passado colonial, e delas dependeu para sua realização. Conforme análise de Florestan Fernandes (2005), a burguesia brasileira não se voltou contra o passado colonial, mas com ele se articulou, a partir de uma associação entre as novas frações industriais e as antigas frações agrárias, restringindo a participação popular, nessa *revolução pelo alto*. Ao mesmo tempo, a burguesia brasileira se articulou, de modo subordinado, à burguesia internacional, forjando o que o mesmo autor chamou de *capitalismo dependente*.

No plano educacional, essa configuração histórica se expressou na restrição à ampliação da educação e no descaso com relação à vinculação entre educação e desenvolvimento científico. Enquanto o primeiro aspecto se relaciona com a necessidade de preservação dos privilégios nas relações de dominação, o segundo se deve ao lugar ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, não lhe cabendo a produção de conhecimento autônomo. As políticas públicas de educação, no Brasil, são atravessadas por esses condicionantes, mas também pelas pressões que lhe colocam os grupos sociais resistentes.

Historicamente, podemos observar os limites quantitativos e qualitativos do ensino, no Brasil, em vista desses determinantes, o que se materializa nas políticas e na realidade educacional. Se a inexpressividade da educação formal e o seu divórcio em relação à vida prática guardavam uma coerência com a organização social até o século XX, o desenvolvimento do capitalismo, no Brasil, trouxe novas demandas e colocou novas questões com as quais o campo educacional teve de lidar.

Podemos observar como a exclusão da escola, que marcava a colônia brasileira, vai cedendo espaço a uma incorporação subalternizada da classe trabalhadora na escola, consagrando o dualismo educacional como expressão da

modernização conservadora no ensino (ROMANELLI, 1982). Em que pese a estrutura dual, não podemos negligenciar o caráter transformador das reformas que buscavam sintonizar a educação com as demandas do mundo do trabalho e também com as pressões da sociedade que se urbanizava, como foi o caso da legislação Capanema, dos anos 1940.

As Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas de 1942 a 1946, estruturaram o ensino, articulando modernização e conservação como faces do capitalismo brasileiro. A partir dessa legislação, a educação passou a se organizar por um ensino primário obrigatório de quatro anos, seguido de um ensino médio de dois ciclos, o qual se dividia em ramos profissionalizantes e o secundário propedêutico ao ensino superior. Por um lado, a reforma começava a acenar para a educação dos grupos subalternos e, por outro, institucionalizava as desigualdades sociais na estrutura de ensino.

Vemos, assim, a confluência de demandas diversas numa organização do ensino que, por um lado, resguardava o caráter distintivo do secundário e, por outro, ampliava a formação profissional de modo a atender às necessidades do desenvolvimento, defendida pelos intelectuais engajados com a renovação educacional. A acomodação, na legislação, dos interesses divergentes expressava as especificidades históricas brasileiras em que o moderno se conjuga ao arcaico, sob a mediação do Estado, na construção do nosso desenvolvimento capitalista.

O período que se segue à ditadura do Estado Novo, finalizada em 1945, intensificou o movimento democratizante, com protagonismo dos reformadores da educação, herdeiros do movimento da Escola Nova, em defesa da escola pública, numa versão do liberalismo que conflitava com as limitações das classes dominantes brasileiras. Nesse contexto, em que a necessidade de expansão se consolidava como um consenso, o modelo de escola vai se direcionando para o centro do debate, com a escola particular sendo defendida não somente pela Igreja, mas também pelos agentes da comercialização da educação.

No que se refere ao empresariamento da educação e à organização de classe da burguesia brasileira, julgamos conveniente ressaltar o debate que se deu na fase final de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse contexto, que se estende de 1958 a 1961, a mobilização em torno da escola pública⁷

⁷ Os reformadores da educação tiveram um importante papel na articulação dessa defesa, para o que contribuíam os cargos ocupados no MEC, mas também a sua reverberação na sociedade civil.

ganha projeção nacional, em contraposição à defesa da educação privada, protagonizada pela Igreja Católica⁸. Ainda que o empresariado industrial tenha agido de modo a se beneficiar das propostas conflitantes, destacamos que, em seu bojo, foram dados os primeiros passos para a formulação do projeto educacional da burguesia cujos fundamentos emergiam tanto do mundo da produção, quanto das lutas políticas.

Isso porque, em 1960, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), junto ao seu Serviço Social da Indústria (SESI), lançou uma proposta própria de LDB que, em meio aos diversos substitutivos que se apresentavam, destacava-se por trazer um conceito diferente dos que vinham sendo utilizados até então, a “eficiência” (CNI/SESI, 1960, p. 565). Nesse sentido, apesar de ter construído um projeto que, no geral, articulava as proposições dos dois lados em disputa, essa iniciativa desvela uma nova demanda, entre as frações industriais, por uma proposição mais autônoma. Ao mesmo tempo, o engajamento em torno de uma sistematização para a educação, voltada para todo o seu sistema, materializa o amadurecimento da organização ético-política do empresariado, na medida em que ultrapassa os limites de seus interesses corporativos.

O projeto da CNI/SESI não teve grande ressonância nesse momento em que o debate educacional envolvia a sociedade brasileira em torno da disputa entre os defensores da escola pública, de um lado, e os grupos privatistas e as entidades confessionais, especialmente, as católicas, de outro. Entretanto, entendemos que a formulação desse projeto de LDB foi um importante antecedente do projeto educacional que viria a ser formulado, no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), entre os anos de 1963 e 1968.

O IPES foi uma organização criada em 1961 que protagonizou o golpe de 1964, se constituindo como um partido político da burguesia, a organizar e difundir seus interesses de classe, por meio da direção de sua fração mais dinâmica, ligada ao capital multinacional e associado (DREIFUSS, 1981). Nele, vemos a elaboração de um projeto educacional próprio que, articulado ao seu projeto de sociedade, não mais

⁸ No bojo dessa discussão, os empresários de ensino atuavam nas franjas da Igreja Católica, se aproveitando de sua histórica influência, ainda que já se organizassem a partir da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), a partir da qual realizava, junto à igreja, os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPEs).

se limitava aos imediatos interesses econômico-corporativos de uma ou outra fração burguesa.

Esse projeto se relacionava com a própria organização da burguesia enquanto classe que, sob direção das frações multinacionais e associadas, articulou outras frações burguesas e grupos conservadores, engajados na deposição de João Goulart. A instabilidade política e os perigos das propostas reformistas do governo federal, para o padrão de acumulação vigente, mobilizaram os setores interessados em sua reprodução, afastando, do novo bloco no poder, os setores mais progressistas do espectro liberal brasileiro.

No que se refere à educação, o IPES organizou dois encontros, sendo o primeiro, realizado entre 1964 e 1965, chamado Simpósio para a Reforma da Educação e o segundo, de 1968, Fórum A Educação que nos Convém. Antes mesmo do golpe de 1964, a educação já aparece no documento Reformas de Base: posição do IPES, de 1963, ainda que de forma embrionária. No conjunto das elaborações, o projeto educacional da fração dirigente da burguesia brasileira vai se forjando, de modo que, em 1968, ele já conta com significativa sistematicidade. A esse respeito, os breves apontamentos que faremos, aqui, tomarão por base o Fórum A Educação que nos Convém, sobre o qual já se construiu relativo consenso⁹, acerca de sua relevância na história educacional brasileira.

Essa organização, já no contexto ditatorial, se materializou, na sociedade política, a partir da ocupação de cargos no então Ministério da Educação e Cultura (MEC) não somente pelos intelectuais orgânicos, ligados ao IPES, mas também pelos representantes da comercialização da educação, com ênfase para os empresários de ensino. Além disso, o próprio MEC se viu subsumido ao Ministério do Planejamento (MINIPLAN), que se afirmava como a principal agência dos interesses da fração dirigente da burguesia brasileira. Esses interesses de classe se materializaram nas políticas públicas do período, assim como se estabeleceram no seio do debate educacional, a partir da consolidação do léxico econômico aplicado a essa temática.

⁹ Dermeval Saviani (2008) e Luiz Antônio Cunha (1988), por exemplo, concordam com a importância do IPES, e de seu Fórum, não somente para a organização do empresariado, como também para a formulação das políticas educacionais da ditadura empresarial-militar.

Empresariamento da educação, do concreto e suas mediações

No contexto de organização da burguesia, a partir do IPES, a formação educacional se consolidou como um ponto central do seu projeto de sociedade, não somente pelas demandas do mercado de trabalho, mas também pela sua importância nas lutas sociais do período. Nesse sentido, é importante lembrar a força do movimento estudantil cuja repercussão gerava uma instabilidade para o regime político, ao mesmo tempo em que materializava a inadequação do sistema educacional à realidade social (ROMANELLI, 1982).

Em vista dessa problemática, o projeto do IPES trouxe como eixo o deslocamento do agente da transformação educacional para o campo da economia. Na medida em que a educação se constitui como um terreno da luta de classes, mostrava-se necessário controlar o seu funcionamento, num contexto em que os movimentos sociais tomavam-na como mediação da construção da sociedade desejada. A ampliação do poder de vocalidade do economista e do engenheiro, em matéria de educação, se constituiu como um modo de torná-la mais permeável às demandas econômicas e menos suscetível à classe trabalhadora organizada.

Com isso, queremos dizer que tão importante quanto o projeto de educação, do IPES, foram os agentes de tal proposição e a deslegitimação da educação como campo capaz de conduzir seu desenvolvimento. Esse processo pode ser entendido no âmbito do avanço tecnocrático, que caracterizou o contexto ditatorial, em que as principais agências estatais de elaboração e execução foram ocupadas pelos ditos tecnocratas. Esses eram intelectuais, geralmente ligados à economia ou engenharia, que garantiam, do ponto de vista de seus proponentes, o caráter técnico das políticas públicas, em contraposição aos anseios políticos daqueles que se moviam em dissonância com as demandas econômicas. Assim, para o campo educacional, o artifício argumentativo utilizado foi a incompetência de seus agentes, conforme se pode depreender das conclusões do Fórum de 1968:

Nos aspectos que dizem respeito à educação, no complexo das crises moral, política, econômica, de crescimento, de transição e de tantas outras formas que têm adjetivado a crise brasileira, há no fundo, uma causa comum que temos procurado identificar como uma crise de competência (IPES, 1969, p. 205).

Ao referir-se a uma “crise de competência”, como causa dos males vividos, o IPES busca a legitimidade para propor outra forma de compreender e gerir a educação, sendo os nomes trazidos para a composição das conferências, do Fórum, uma expressão desse movimento. Isso porque, a despeito da maioria exercer o magistério superior, no que se refere à experiência em administração pública, sobressaem as trajetórias vinculadas a divisões e órgãos econômicos. Se levarmos em conta a organicidade dos conferencistas com relação ao IPES, isso ganha maior evidência.

Dentre os onze conferencistas, três eram membros dirigentes do IPES, com variados vínculos com o setor econômico: Paulo de Assis Ribeiro¹⁰, Roberto de Oliveira Campos¹¹ e Theófilo de Azeredo Santos¹². O mesmo se dava com os outros três que, mesmo não sendo filiados ao instituto, guardavam, com ele, próxima relação: Lucas Lopes¹³, Luiz Gonzaga do Nascimento Silva¹⁴ e Raymundo Padilha¹⁵. Os cinco conferencistas restantes tinham menor relação prévia com o Instituto e maior vínculo com a realidade educacional, sobretudo com o ensino superior privado: Suzana Gonçalves¹⁶ e Fernando Bastos D’Ávila eram ligados à administração da PUC-RJ e Cândido Antônio Mendes de Almeida era proprietário das Faculdades Cândido Mendes. Além desses, Nair Fortes Abu Merhy era professora da faculdade de educação da UFRJ e Clemente Mariani havia sido ministro da educação e da fazenda, além de presidente do Banco do Brasil.

A análise dessa composição – que se assemelhava à relação dos debatedores chamados para as conferências – é significativa para a compreensão do projeto educacional do IPES. Por um lado, desvela a precedência do debate econômico sobre a educação e, por outro, mostra a necessidade de ampliar o horizonte de atuação, tendo em vista a construção do consenso. A convocação de um considerável número

¹⁰ Engenheiro, economista e professor ligado à PUC-RJ, onde contribuiu com fundação do curso de mestrado em planejamento educacional.

¹¹ Economista; diplomata; presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE); embaixador nos EUA; ministro do planejamento de Castelo Branco.

¹² Professor da UFRJ; banqueiro; presidente do Sindicato de Bancos do Rio de Janeiro.

¹³ Engenheiro; presidente do BNDE, secretário-executivo do Conselho de Desenvolvimento e ministro da fazenda, no governo JK; ajudou a fundar a CONSULTEC.

¹⁴ Advogado; professor da PUC-RJ; ministro do trabalho no governo de Castelo Branco; presidente do Banco Nacional de Habitação (BNH).

¹⁵ Economista e político, com histórico na Ação Integralista Brasileira, União Democrática Nacional e na Aliança Renovadora Nacional.

¹⁶ Tornou-se diretora da CAPES após o golpe de 1964.

de participantes externos, mas não conflitantes, ao IPES materializa o movimento de incorporar demandas necessárias e difundir seu projeto, entre os intelectuais presentes.

No que se refere ao ano de 1968, consideramos que as perspectivas para a educação, dessa fração dirigente, já estavam amadurecidas e tinham na Teoria do Capital Humano (TCH) os seus fundamentos, adaptados às especificidades do capitalismo brasileiro. Nessa adequação, a teoria atua mais como um recurso ideológico do que como um receituário prático, na medida em que a sua máxima da educação como fator de desenvolvimento, quando operacionalizada, age para a reprodução das relações de dependência e não para sua ruptura.

Na esteira das teorias do subdesenvolvimento, a TCH busca explicar os diferentes graus de evolução, de cada país, a partir do seu investimento em educação. Como comenta Frigotto (1984, p. 136), ao analisar a linearidade dessa relação entre sistema educacional e sistema produtivo, “a educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação”. Entretanto, enquanto essa é a formulação discursiva burguesa para o papel econômico da educação, na prática, ela se traduz em um investimento condicionado pelas necessidades do desenvolvimento realmente existente e não ao que, supostamente, se deseja alcançar.

A conferência de Roberto Campos, no fórum em questão, expressa essa limitação quando, citando o caso de países subdesenvolvidos, pontua que “o desajustamento entre o tipo de ensino fornecido e as vocações práticas exigidas pela sociedade, criou esse fenômeno do letrado ou do universitário desocupado” (IPES, 1969, p. 75). Para a realidade educacional brasileira, essa referência vinha subsidiar a defesa do controle sobre a expansão das matrículas e da pesquisa no ensino superior, a partir das demandas colocadas pelo mercado de trabalho. Como se pode observar, a incorporação das premissas da TCH, que afirmava os benefícios econômicos do investimento em educação, se materializou em contenção da expansão educacional, tendo como limite o mercado de trabalho de uma economia dependente.

Com efeito, o eixo central do projeto educacional do IPES era a subsunção da educação aos imperativos econômicos, o que se materializava de modo diverso, a

dependem do nível educacional e da conjuntura política. Referimo-nos às conjunturas políticas por entendermos que, na perspectiva de construção da hegemonia, o IPES teve de se antecipar e incorporar, subordinadamente ao seu projeto, determinadas demandas sociais, ainda que contasse também com a força coercitiva sobre os grupos resistentes.

No que se refere às outras frações da classe dominante, quando a pressão sobre a educação ultrapassava as demandas do mercado, a iniciativa privada era chamada a contribuir para sua diversificação, de modo a atualizar as desigualdades educacionais, em tempos de democratização do acesso. Conforme o estudo intitulado *Reformas de Base: posição do IPES*, era preciso “combater a hipertrofia da escola pública, a qual, além de determinar menor rentabilidade daquele investimento, desestimula a diversificação indispensável à adequação reclamada, dos currículos e dos métodos, às exigências do meio” (IPES, 1963 como citado em BORTONE, 2013, p. 115).

A presença de Cândido Antônio Mendes de Almeida e a parceria com a PUC-RJ, para a realização do fórum de 1968, contribuem para a compreensão do movimento de intelectuais ligados à comercialização da educação superior e a disposição do IPES em articular os seus interesses. Nos espaços de elaboração e difusão, propostos pelo Instituto, essa confluência entre projetos de educação pode ser observada, desvelando que a organização desse projeto societário começava a se realizar, a partir da construção do consenso, no âmbito do Estado Integral. Essas são mediações centrais que nos permitem pensar o golpe de 1964 como um marco do empresariamento da educação.

Com efeito, consideramos que uma das principais conquistas da organização do empresariado, na sociedade civil, foi a difusão de uma série de conceitos novos no debate educacional. Como afirma Hobsbawm (2009, p. 19), “as palavras são testemunhas que muitas vezes falam mais alto que os documentos”. Isso porque materializam as relações sociais ao mesmo tempo em que agem sobre elas, (de)limitando possibilidades de atuação. A operacionalização de palavras, como produtividade, eficiência e racionalização, expressava uma nova correlação de forças, na medida em que construía hegemonia do empresariado, a partir da consolidação do léxico econômico na educação.

A questão passou a ser o que é mais produtivo e eficiente ou como racionalizar melhor os gastos e não a conveniência desses parâmetros, no debate educacional. No período em análise, a hegemonia desses termos se construía a partir da percepção de que eles eram desdobramentos de referências técnicas, em contraposição às motivações políticas que animavam as lutas em torno da educação, como a dos defensores da escola pública, por exemplo. A autoridade/legitimidade para dizer e formular sobre a educação, a partir de seus próprios critérios, foi fruto do desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro e da organização, em nível ético-político, por parte do empresariado brasileiro. No entanto, se apresentou como o desdobramento natural da racionalidade técnica e, portanto, verdadeira da própria civilidade.

Como coloca Bourdieu (2008), a autoridade, conferida socialmente, para descrever o mundo se desdobra na capacidade de prescrever o que deve ser, tendo a linguagem, e suas limitações, como uma de suas mediações. Com isso não queremos dizer que a história se construa nos conflitos discursivos, mas que o discurso é, ao mesmo tempo, expressão e terreno da luta de classes. Essa nova correlação de forças – que materializava uma hegemonia, mesmo que restrita, das frações burguesas organizadas no IPES – se expressou na sociedade política e aí teve um local de ressonância e formalização.

Nesse aspecto, observamos dois movimentos que, paralelos e complementares, expressavam ao mesmo tempo em que contribuíam para o empresariamento da educação, constituindo-se como mediações. Primeiramente, temos que, em seguida do golpe de 1964, o MEC passa por uma recomposição, a partir da qual seus diretores são substituídos por intelectuais orgânicos do empresariado brasileiro, tanto daqueles organizados no IPES, quanto daqueles vinculados à comercialização da educação¹⁷. Nesse contexto, esses empresários de ensino já estavam em processo de autonomização, com relação à Igreja Católica, e, a partir da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), conquistaram importantes espaços no interior da administração federal.

Além do preenchimento dos cargos no MEC, o próprio ministério é reposicionado na relação entre as agências estatais, de modo que sua atuação fica

¹⁷ Para mais informações, a pesquisa foi desenvolvida em projeto de doutoramento e está disponibilizada na tese intitulada *O golpe de 1964 e o empresariamento da educação: um estudo a partir do movimento de intelectuais no Ministério da Educação e Cultura* (CAMPOS, 2020).

subsumida às determinações do Ministério do Planejamento. Isso pode ser observado pela presença desse ministério nos programas desenvolvidos pelo MEC e, principalmente, pela posição setorizada, ocupada pela educação, nos documentos oficiais de planejamento econômico.

Nesse sentido, entendemos que a hegemonia se materializa não somente na presença dos representantes de classe nas agências da sociedade política, mas também na hierarquização existente entre eles; ou seja, na capacidade decisória das agências ocupadas. Esse processo, ainda que guarde significativa especificidade na história brasileira, também se conjuga com o movimento geral de centralização do Estado em favor do capital monopolista (Poulantzas, 1980).

Na relação entre as agências do Estado, o Plano de Ação Econômica de Governo (PAEG), elaborado na gestão do ipesiano Roberto Campos, em 1964, materializou a ascendência do MINIPLAN sobre o MEC, ao introduzir a educação como setor do planejamento econômico, reduzida ao aperfeiçoamento do fator humano. Essa nova configuração se manteve em outros planos da pasta de planejamento e se expressou nos programas do MEC, que passam a contar com representantes desse ministério, em sua totalidade, a partir de 1967.

A ação para o enfraquecimento do campo educacional desvela a necessidade de controlar um processo que pode suscitar contradições prejudiciais à reprodução do capitalismo. A reconfiguração do sistema educacional, por meio das reformas legislativas, também fez parte desse processo, num momento em que a educação se expandia, mas de modo subordinado às determinações do capital.

Nesse sentido, a composição do MEC e sua relação com o MINIPLAN realizaram a organização empresarial, na arena educacional, incidindo sobre legislação aprovada no período. A reforma universitária, de 1968, e a reforma de ensino de 1º e 2º graus, de 1971, combinadas às políticas de pós-graduação e de formação superior em cursos de curta duração, agiram no sentido de adequar o sistema educacional às demandas de formação da força de trabalho, (con)formando uma sociabilidade burguesa, num capitalismo internacionalizado, em sua especificidade dependente. Ainda que a profissionalização do ensino de 2º grau tenha sofrido grande resistência, esse foi o contexto em que o empresariado se engajou no processo educacional, tanto por questões econômicas, quanto por necessidade política.

A ofensiva contra a autonomia do campo educacional e o controle sobre o trabalho educativo se fez acompanhar de medidas que diversificavam, horizontal e verticalmente, o sistema educacional. À democratização do acesso se contrapôs a hierarquização entre instituições e a multiplicação de possibilidades formativas, de maneira a compatibilizar a educação às demandas da formação do trabalhador coletivo, desde a produção científica até a qualificação para o trabalho simples, estimulando a mercantilização da educação.

Considerações finais

O conceito de empresariamento da educação, para cuja definição buscamos contribuir nesse texto, é desenvolvido, originalmente, na reflexão sobre o bloco histórico neoliberal e seus processos diversificados de privatização. Não obstante, os avanços teóricos dessas pesquisas nos permitem compreender que o conceito se relaciona com a capitalização da educação – ou seja, com a sua introdução no circuito de valorização do capital – e, portanto, diz sobre a própria relação do capitalismo com a educação, em uma historicidade de longa duração.

Se, em nível abstrato, pensamos o empresariamento da educação como algo intrínseco ao capitalismo, concretamente, ele se realiza a partir de mediações históricas, relacionadas à ação política da burguesia, organizada enquanto classe. No caso do Brasil, o golpe de 1964 pode ser entendido como um marco histórico desse processo, quando a organização da burguesia brasileira ultrapassa os limites econômico-corporativos e avança na construção da hegemonia, ao menos entre os grupos dominantes.

Nesse contexto, as frações mais dinâmicas do capitalismo brasileiro se articularam como classe, no âmbito da sociedade civil, e desenvolveram um projeto próprio de educação que, vinculado ao seu projeto de sociedade, se materializou no âmbito do Estado Integral, a partir de algumas mediações principais. Primeiro, pela autonomização do projeto empresarial de educação, a partir do qual se consolidou o léxico econômico no debate educacional. Em segundo lugar, pela ocupação de postos estratégicos, na administração educacional, por intelectuais orgânicos da burguesia brasileira. E, por fim, pela subsunção dos órgãos educacionais, em especial o MEC, ao Ministério do Planejamento.

As mediações desse processo de empresariamento confluíram para sua realização, tanto no que se refere à sua comercialização, quanto à subsunção da educação às demandas do capital, se materializando nas políticas públicas do período. No contexto neoliberal, podemos observar a reconfiguração da relação entre o público e o privado por meio de mediações específicas, mas que nos remetem ao processo histórico analisado, desvelando a luta de classes como o fundamento das disputas sobre a educação.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento do conceito de empresariamento da educação permitiu a abertura de novas problemáticas, para contextos diversos, enriquecendo a sua análise. Ao mesmo tempo, acreditamos que o deslocamento do conceito para o período da ditadura empresarial-militar possa operacionalizar as contribuições da análise histórica para a compreensão do geral e do específico quando se trata da relação entre educação e capitalismo.

Referências

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORTONE, E. A. **A participação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) na construção da reforma administrativa na ditadura civil-militar (1964-1968)**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em História) - UFF, Niterói.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

CAMPOS, R. **O golpe de 1964 e o empresariamento da educação: um estudo a partir do movimento de intelectuais no Ministério da Educação e Cultura**. 2020. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - UFF, Niterói.

CARCANHOLO, R. Elementos básicos da teoria marxista do valor, 2005. Disponível em:

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934139/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%A1sicos2.pdf#:~:text=Conceitos%20como%20os%20de%20capital,de%20cada%20um%20desses%20conceitos. Acesso em 19 de abril de 2019.

CNI/SESI – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA; SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, R. S. M. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1960.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

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

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. (6ª ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, D. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. **Espaço e Debates**, 39, 48-64, 1996.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

IPES – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a Universidade no capitalismo dependente. In FÁVERO, O. (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Eduff/Autores Associados, 2005.

MARTINS, E. M. Empresariamento da educação básica na América Latina: Rede empresariais prol educação. 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. (2. Ed) São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O Capital**: Crítica à Economia Política. 1 (1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOTTA, V.; ANDRADE, M. C. P. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. In: **Anais do Colóquio Internacional Marx e Marxismos**, Niterói, 2019.

MOTTA, V.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**. 41, 1-13, 2020.

NEVES, M. L. W. (org.) **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Rio de Janeiro: Xamã, 2002.

NEVES, L.; PRONKO, M. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das Políticas Sociais no Século XXI. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. 1(2), p. 97-111, 2010.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RODRIGUES, J. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. (3ª ed). Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVEIRA, Z. S. A concepção burguesa de educação tecnológica e de desenvolvimento econômico e a política de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**. 5(8), 95-117, 2020.

BNCC, INSTITUTO AYRTON SENNA E FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO: PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS¹

Ramon Mendes da Costa Magalhães²
Amanda Rodrigues³

Resumo

O presente artigo discutirá a inserção da pedagogia das Competências e das Competências Socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela via da atuação de dois agentes da sociedade civil ligados à burguesia: o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. A investigação se lançou sobre os documentos divulgados pelas duas Instituições e sobre legislações educacionais. Assim, compreendemos que a educação demandada pela burguesia nessa nova etapa do desenvolvimento capitalista compromete ainda mais a formação dos jovens em nome da adequação ao mercado de trabalho.

Palavra-chave: Competências socioemocionais; Trabalho simples; Aprendizagem; Comportamento.

BNCC, INSTITUTO AYRTON SENNA Y FUNDACIÓN ROBERTO MARINHO: PROYECTOS EDUCATIVOS PARA EL SECUNDARIO A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS.

Resumen

Este artículo discute la inserción de la Pedagogía de las Competencias y de las Competencias Socioemocionales a partir de la actuación del Instituto Ayrton Senna y de la Fundación Roberto Marinho. La investigación se ha dedicado a las documentaciones de ambas instituciones así como a las legislaciones educacionales. Por lo tanto, concluimos que la educación demandada por la burguesía compromete la formación de la juventud en nombre de lo mercado de trabajo.

Palabras clave: Competencias Socioemocionales; Trabajo Simple; Aprendizaje; Comportamiento.

BNCC, AYRTON SENNA INSTITUTE AND ROBERTO MARINHO FOUNDATION: EDUCATIONAL PROJECTS FOR HIGH SCHOOL SINCE PEDAGOGY OF COMPETENCES.

Abstract

The present article discusses the insertion of Pedagogy of Competences and Socioemotional Competences in National Common Basis for Basic Education since Ayrton Senna Institute and Roberto Marinho Foundation. The investigation launched itself through both Institutes documents and public policies for education. Therefore, we realized education demanded by bourgeoisie in the present stage of capitalism compromises even more young people's formation on behalf of adequacy to labour market.

Keywords: Socioemotional Competences; Simple work; Learning; Behavior.

¹ Artigo recebido em 04/03/2022. Primeira Avaliação em 17/04/2022. Segunda Avaliação em 26/04/2022. Aprovado em 06/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53363>.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor de Ensino Superior do Departamento de Educação, Linguística e Letras (DELL) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Carangola-MG. Professor de Educação Física da rede Municipal de Duque de Caxias. E-mail: ramon.magalhaes@uemg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0741978901669940> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8535-4929>

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora das redes públicas municipais de Nova Iguaçu e Itaboraí. E-mail: amanda.rodrigues/@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669559165641604> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9037-0667>.

Introdução

A noção de competências vem se materializando nos projetos educacionais nacionais desde o final do século XX, vinculando-se de forma relacional às reformas estruturais do Estado Brasileiro, cuja intencionalidade é legitimar e conformar a classe trabalhadora a uma nova sociabilidade e ao modo de produção capitalista a partir da lógica do neoliberalismo e da acumulação flexível. Dentro dessa lógica, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)⁴ atuam formulando, disseminando e implementando projetos educacionais baseados na noção de competências para consolidar o projeto de formação humana burguês, de modo a garantir a sua hegemonia dentro das relações de poder decorrentes das lutas de classe que ganham concentricidade no Estado Ampliado⁵ (Estado estrito + Sociedade civil).

A noção de competências nos últimos anos ganhou maior notoriedade com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual estipula que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica um conjunto de dez competências gerais (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC, as competências são definidas enquanto:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Em consonância com a noção de competências e a BNCC, dois importantes APHs, a Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) têm formulado projetos educacionais que se relacionam a essas dez competências e a projetos de formação humana da burguesia. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação dos projetos desses APHs com a BNCC, em especial de suas matrizes de competências.

Para se alcançar o objetivo explicitado, nossa pesquisa parte de um determinado método de compreensão dos fenômenos da realidade, pautado no materialismo histórico dialético que, enquanto método, nos permite avançar além das

⁴ Os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) é um conceito extraído do pensamento de Antonio Gramsci e se relaciona com a forma como os agentes da sociedade civil formulam suas ideologias e disputam a consciência das massas.

⁵ O conceito de Estado Ampliado é também uma importante contribuição de Gramsci que, ao estabelecer um alargamento do papel sociedade civil, compreende-a também como Estado.

aparências fenomênicas de modo a apreender o fenômeno em sua essência dentro da materialidade histórica (KOSIK, 1976). Busca-se explicitar as relações entre a aparência e essência, entre a totalidade das relações sociais concretas e os fenômenos reais que compõem essa mesma totalidade.

Como estratégia metodológica analisaremos o conteúdo dos materiais dos dois APHs para compreendermos criticamente as formulações presentes nos documentos e matrizes de competências da BNCC, FRM e IAS. Essa análise não se dará de maneira estática e etapista, ela envolverá um movimento constante entre os documentos, as hipóteses e objetivos buscando revelar a essência e as mediações que envolvem as relações entre os projetos educacionais.

No entanto, antes de iniciar tal análise, se torna essencial apresentar um breve resgate histórico e teórico sobre as bases que sustentam a noção de competências, particularmente, a investida na disseminação do conceito de competências socioemocionais.

Competências: aspectos históricos e teóricos

A noção de competências busca representar o conjunto das práticas sociais definidas pelas empresas e pelo mercado de trabalho para gerir a força de trabalho (MACHADO, 1998), alterando a relação do trabalhador com os postos de trabalho, suas ocupações e tarefas. A alteração desse conjunto de práticas sociais exige processos de formação novos, requerendo sobre a ótica da formação flexível, competências individuais dos trabalhadores para a sua adaptação às novas demandas do mercado de trabalho. Segundo Perrenoud⁶ (1999), “já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho (p.12)”, seriam então necessárias competências úteis às novas funções desempenhadas pelos trabalhadores.

Tais constatações apresentadas pelos autores supracitados sobre os postos de trabalhos, ocupações e tarefas realizadas pelos trabalhadores, bem como as competências necessárias ao novo mercado de trabalho, demandam uma explicitação concreta dessa mudança, o que nos leva a tese do deslocamento conceitual da

⁶ Philippe Perrenoud, professor da Universidade de Genebra na Suíça, autor de diversos livros sobre o desenvolvimento das competências na educação desde os anos iniciais, que tem sido referência para autores nacionais que pensam nos currículos por competências.

*qualificação*⁷ para as competências, que segundo Ramos (2001a) foi produzida historicamente dentro dos interesses capitalistas. Para a autora, o deslocamento conceitual reafirma e nega o conceito de qualificação, deixando mais explícita a dimensão experimental da qualificação, mas sem substituir plenamente o conceito de qualificação.

Schwartz (1995 *apud* RAMOS, 2001b), divide a qualificação em três dimensões estruturantes. A dimensão *conceitual* diz respeito aos conceitos teóricos e formalizados, cuja validação se dá por meio de diplomas e títulos adquiridos na escolarização e na profissionalização. A dimensão *social* se volta para os conteúdos das atividades e tarefas a serem executadas nos postos de trabalho, bem como as classificações hierárquicas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho, socialmente expressas nas regras e direitos relativos ao exercício profissional. A dimensão *experimental* partiria do conteúdo real do trabalho, na práxis do trabalhador, se refere ao conjunto de saberes solicitados no momento da materialização do trabalho, incluindo os saberes tácitos dos indivíduos.

Dentre as dimensões da qualificação, a dimensão experimental se torna predominante com o processo de flexibilização do mundo do trabalho decorrentes das mudanças no modo de acumulação de capital para o Toyotismo/acumulação flexível. O que ocorre é um tensionamento da qualificação pela noção de competências, no qual houve um enfraquecimento das dimensões conceitual e social, antes mais valorizadas perante a divisão técnica e social do trabalho, e a valorização da dimensão experimental (MAGALHÃES, 2019), trazendo o indivíduo, possuidor de competências, para o centro do processo produtivo. Há, assim, um processo de negação e afirmação das dimensões da qualificação (RAMOS, 2002), que ainda se materializa dentro do processo histórico do sistema produtivo e que interfere no processo de formação da classe trabalhadora.

Concretamente, constatamos que a noção de competências tensionou a noção de qualificação e a de conhecimento, mas não as eliminou, porque ambas se relacionam mutuamente, deslocando a centralidade para a dimensão experimental, já presente na qualificação e sobre a qual a noção de competências busca se afirmar.

⁷ Dentro do processo de formação da classe trabalhadora, a qualificação pode ser compreendida como uma relação social complexa entre operações técnicas, um valor social estimado e as implicações econômico-políticas advindas dessas relações (RAMOS, 2002), cujo objetivo final seria qualificar os trabalhadores dentro da divisão social e técnica do trabalho.

A lógica das competências adotadas nas empresas leva a:

[...] não só a substituir a consideração dos conhecimentos e a experiência dos assalariados com qualificações requisitadas pelas funções efetivamente exercidas, como também a “criar as condições necessárias para que os assalariados possam empregar suas competências” e, [...] a classificá-los e remunerá-los de acordo (TANGY, 2004, p. 175).

A dimensão conceitual e social, afirmada por diplomas e títulos, marcadas pelas regras e acordos coletivos entre capital e trabalho, deixam de ser a principal garantia do emprego, visto que, a capacidade de adaptação, a flexibilidade, e as competências individuais, assumem a centralidade nos processos produtivos, redefinindo os modos de negociação, avaliação e hierarquia dentro da divisão técnica e social do trabalho.

Nos novos processos produtivos, flexíveis e muitas vezes imprevisíveis, a capacidade efetiva de comprovar suas potencialidades em ações é que se torna determinante para o mercado de trabalho, sendo essas competências o diferencial diante de outros sujeitos que apresentam conhecimentos formalizados, títulos e diplomas, impondo a predominância da dimensão experimental da qualificação frente às dimensões conceitual e social da qualificação.

Segundo Zarifian (2003), os sujeitos competentes “não vendem, em troca do salário, a disponibilidade de sua competência. Ele vende o resultado que essa competência produz e que ele garante (p.126)”. A competência se manifestaria sempre em relação a uma situação ou a algo, em que o sujeito deve agir e apresentar um resultado. Nos novos processos produtivos o ponto central e determinante seria o agir, a tomada de iniciativa para encarar a situação e alcançar um resultado, seja ele, positivo ou negativo.

Nessa visão, Zarifian considera que o trabalhador não possui os meios de produção, mas apenas sua força de trabalho, condição objetiva e subjetiva, mas não suficiente, para a produção material da vida social. O resultado de seu trabalho produzido por suas competências, nada mais é, que mais-valor expropriado pela classe burguesa sobre a forma dinheiro. Temos nesse discurso, a manifestação do fetiche da mercadoria, que busca esconder sobre a aparência da troca equivalente (resultado x salário) a exploração da classe trabalhadora.

As competências envolveriam “características cognitivas e socioafetivas dos sujeitos em situações profissionais, mas também em outras atividades práticas para

se alcançar determinado objetivo para superação de desafios (MAGALHÃES, 2019, p. 53)". Elas enfatizam características individuais, de responsabilização e preparação para assumir riscos, se alinhando aos valores propagados pela hegemonia burguesa, nos mais variados espaços de relações sociais. Nesse contexto, é que tem se propagado o conceito de competências socioemocionais o qual abordaremos na próxima seção.

Competências socioemocionais

Recentemente, as competências socioemocionais têm ganhado relevância nas políticas públicas e educacionais de diversos países, entre eles o Brasil, dada a atuação dos intelectuais orgânicos da burguesia no campo educacional. Em um estudo de revisão de literatura, Santos *et al* (2018) demonstraram que as competências socioemocionais são "bastante valorizadas e investigadas no contexto internacional, o qual conta com importante número de pesquisas, de instrumentos de avaliação e de políticas públicas voltadas a esses aspectos (p. 7-8)", mas o mesmo não ocorre no Brasil, demonstrando-se tímidos os estudos sobre essas competências, apesar de um aumento do interesse dos pesquisadores.

Associadas às competências cognitivas, que detém a centralidade nos currículos, as competências socioemocionais se tornaram predominantes nos discursos, materiais e documentos disseminados pelo empresariado, por organizações internacionais e nacionais, de modo que, seu aprendizado possibilitaria um "suposto" sucesso pessoal e profissional.

A conceituação de competências socioemocionais, na atualidade, se apresenta de inúmeras maneiras, trazendo à tona sua fundamentação com base na pós-modernidade⁸, em que os aspectos subjetivos e relativistas de apreensão da realidade buscam concretizar uma determinada forma de produção do conhecimento.

Para Gondin, Moraes e Brantes (2014), a definição de competências socioemocionais leva em consideração diversos aspectos que podem ser definidos e sintetizados na seguinte elaboração:

⁸ Compreendemos que as competências socioemocionais possuem a mesma fundamentação teórica da pedagogia das competências, que alicerça-se "em uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características (RAMOS, 2001a, p. 52)".

[...] as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais (GONDIN, MORAIS E BRANTES, 2014, p. 400).

Já os IAS apresenta duas definições para as competências socioemocionais que se completam:

Competências socioemocionais são definidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, favorecendo o desenvolvimento pleno estudantes e expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar (IAS, 2020b, s.n.).

Competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (IAS, 2020a).

Percebemos nessas definições, que as competências socioemocionais se voltariam para a adaptação do comportamento e da personalidade dos indivíduos para enfrentar as diversas situações de incerteza e instabilidade na vida, de modo que, os indivíduos possam controlar e expressar suas emoções frente a essas situações. Essas emoções podem se manifestar tanto de forma individual como também coletiva, expressas na sociabilidade cotidiana como nas relações produtivas.

Para a OCDE (2015), as competências socioemocionais são habilidades relacionadas à obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional, bem como estruturam as capacidades individuais que:

(a) são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa (OCDE, 2015, p. 34).

O investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais possibilitaria a organização de determinadas formas de conduzir as condutas dos indivíduos na sociedade, possibilitando que planejamentos prévios sejam realizados,

no caso de surgimento de fatores de riscos que interfiram nas condutas pré-determinadas. A justificativa de se usar de estratégias de condução dos comportamentos dos indivíduos seria para evitar um risco social que decorreria dos cidadãos que não tiverem competências socioemocionais desenvolvidas, o que poderia levar a altos custos para o país, bem como aumentar a parcela da população dependente da tutela do Estado para resolver seus problemas (CARVALHO; SILVA, 2017).

A população mais pobre, inserida nas escolas públicas, seria o foco dessa formação por competências socioemocionais, como ressalta:

[...] é evidente que a população escolar pobre se torna o centro das ações de governo, implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governamento da conduta das crianças e das pessoas envolvidas com sua educação. Nessas bases, a tarefa do governo, prescrita pelos economistas, é estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros (CARVALHO; SILVA, 2017, p.181).

Segundo Ramos (2008) “à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção (p.302)”. Para Katrein (2018) há uma psicologização das questões sociais, cuja função, é “forjar a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só pela submissão ao projeto do capital, mas pela construção de uma mentalidade que o legitime (p. 99). O que se espera com as competências, tanto cognitivas, quanto socioemocionais é “disciplinar a classe trabalhadora sob o padrão de sociabilidade do capital e impulsionar a integração desigual das forças produtivas (ACCIOLY, 2018, p.185)”.

Busca-se também desresponsabilizar o Estado por garantir os direitos sociais à população, transferindo para o plano individual, a resolução dos problemas sociais, que afetam individualmente e coletivamente os trabalhadores na sociedade, que são produtos do próprio modo de produção capitalista da vida.

Segundo Accioly (2020), o setor das indústrias no país exigiria para seus postos de trabalho, trabalhadores com uma formação de baixa complexidade, o que nos ajuda a compreender essa baixa preocupação pelas competências cognitivas, por outro lado, esses postos, provavelmente, necessitam de trabalhadores que se comprometam com o trabalho e persistam neles, mesmo submetidos a condições precárias e de superexploração da sua força de trabalho., dando materialidade ao

desenvolvimento das competências socioemocionais, que se encontrariam em escassez.

Já o setor de serviços, que em geral, contribui para a reprodução da força de trabalho e manutenção da ordem burguesa, via consumo de mercadorias para a grande massa da classe trabalhadora, demandaria, segundo Accioly (2020), competências sociais e de comunicação. A autora chega à conclusão de que essas reformulações das competências nas políticas educacionais cumprem “a função de conter o excesso de escolarização e limitar o acesso dos filhos dos trabalhadores aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por meio da escola (ACCIOLY, 2020, p.30)”, bem como, para evitar a sobrequalificação da força de trabalho da classe trabalhadora, que gera demandas por mais empregos e maiores salários, o que poderia vir a contribuir para irrupções sociais, devido ao descontentamento com o desemprego crescente.

Essa rica análise da autora sobre o relatório da OCDE, nos demonstra que são as competências socioemocionais que estão no centro das demandas do mercado de trabalho brasileiro, e estas competências que ganham destaque na contrarreforma do Ensino Médio, nas atualizações das DCNs e na BNCC. Temos assim, que a BNCC incorpora as competências socioemocionais demandadas pelo empresariado nacional e para atender as necessidades da sociabilidade burguesa. Essas competências atuam no sentido da conformação dos indivíduos as condições de vida condicionadas pelo modo de produção capitalista e pela ideologia neoliberal vigente, no qual cada indivíduo deve produzir e estabelecer para si um projeto de vida para alcançar uma suposta realização pessoal e profissional, centralizando nos sujeitos a responsabilidade por seus êxitos ou fracassos.

Esse modo de produção da vida busca ainda em sua essência, garantir a reprodução ampliada da acumulação de capital, através da superexploração da mais-valia da classe trabalhadora, conformando os indivíduos a se submeter a relações de trabalho mais precarizadas, e ao mesmo tempo, a manter uma falsa impressão de que, através do esforço individual para aquisição de competências, há a possibilidade de empregar-se ou manter-se empregado (empregabilidade), ou ainda de criar para si próprio um emprego (autoemprego) através de competências empreendedoras, cujo objetivo é falsear a realidade concreta da crise estrutural do capital que se manifesta cada vez mais intensa e frequente.

As competências socioemocionais, de **entender** as relações próprias do mundo do trabalho, de “fazer **escolhas alinhadas** ao exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida**”[...], de ser um “**consumidor responsável**”, com postura ética em relação “ao **cuidado** de si mesmo, dos outros e do planeta”, **exercitando** a “**empatia**, o diálogo”, **frente ao conflito** de forma “colaborativa”, sendo **autônomo, responsável, flexível, solidário, determinado e resiliente**, tornarão o sujeito um cidadão do século XXI, sendo protagonista de sua própria aprendizagem, empoderando-se de saberes úteis e de aplicabilidade imediata, tornando-se eficiente e produtivo frente às demandas da sociedade contemporânea, adaptando-se à normatização do mercado neoliberal e reduzindo a educação escolarizada a um caráter funcionalista de formação unilateral de sujeitos (SILVA, 2018, p.160-161, **grifos da autora**).

As competências dariam aos indivíduos um suposto “poder” para resolver os problemas sociais que lhes afetam. Partindo dessa reflexão inicial, sobre as competências e as competências socioemocionais, na próxima seção, apresentaremos nossas análises de como os projetos educacionais da BNCC, construídos e implementados (não somente) pelos intelectuais do Instituto Aryton Senna e Fundação Roberto Marinho se relacionam e ganham materialidade para o desenvolvimento das competências, tanto cognitivas, como socioemocionais nos projetos educacionais para o ensino médio.

BNCC, Instituto Aryton Senna, Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular concretizou-se em 2018 e coloca em destaque a formação pelas competências socioemocionais, apesar destas não estarem explicitadas pelo termo, a não ser por uma referência às habilidades socioemocionais e a outra ligadas ao Art.35-A, § 7º da LDB, que trata dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes para uma educação integral.

A BNCC se organiza em torno do desenvolvimento de 10 competências gerais para todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Dentro das etapas da educação básica surgem os objetivos de aprendizagem entendidos como competências específicas que se organizam de maneira distinta, de acordo com a etapa da educação básica⁹.

⁹ Não é nosso objetivo citar como cada etapa apresenta as competências, sejam elas cognitivas ou socioemocionais, apenas caracterizar uma visão geral, para depois focarmos nas competências gerais da BNCC que se aplicam a todas as etapas da educação básica.

Na educação infantil, as competências específicas, na qual se manifestam competências socioemocionais, são apresentadas a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) que se manifestam nos 5 campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação, e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), que desde a mais tenra idade, devem ser desenvolvidas.

No ensino fundamental, as competências específicas são desenvolvidas por áreas de conhecimento e nos componentes curriculares. A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa, tendo essa área e esses componentes, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, nas quais se manifestam as competências socioemocionais juntamente com as cognitivas. Essa mesma organização das competências se aplica às áreas de conhecimento de Matemática, Ciências da natureza, Ciências Humanas (componentes curriculares: Geografia e História) e Ensino Religioso.

Já o Ensino Médio, etapa na qual nosso objeto de estudo se insere, organiza-se, assim como no Ensino Fundamental, em áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e componentes curriculares.

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 33).

A BNCC, juntamente com a contrarreforma do Ensino Médio e a atualizações das DCNs, pautadas na noção de competências e com um forte apelo às competências socioemocionais ligadas a subjetividade dos indivíduos busca disseminar um discurso de se construir uma melhor condição de vida, a partir de um projeto de vida individualizado, mesmo perante a realidade concreta marcada pela instabilidade, informalidade e precariedade das condições de trabalho, bem como, o desemprego crescente e uma enorme desigualdade social. Temos então que:

Competências socioemocionais como perseverança, determinação, comprometimento com o trabalho, responsabilidade, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, autoconhecimento, criatividade, engajamento, entre outras, são incorporadas na construção do “projeto de vida” do estudante. Sem uma formação crítica, o estudante é conduzido a acreditar que com esforço e determinação é possível alcançar melhores condições de vida. Por outro lado, é ensinado a ser resiliente para se conformar à instabilidade e precariedade das condições de trabalho (ACCIOLY, 2020, p. 30-31).

É esse indivíduo responsável, flexível, determinado, resiliente e conformado com as determinações do sistema capitalista que a BNCC pretende formar, ao impor-se às instituições escolares e como guia para reformulação da formação docente. A partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, o capital pretende padronizar o comportamento dos indivíduos, homogeneizando-os, de modo a, formar indivíduos com personalidades e atitudes cristalizadas, permitindo a mensuração e avaliação dos alunos. Desconsideram-se as diversidades sociais e culturais dos sujeitos, suas experiências e vivências, sejam elas nas escolas, na família ou na sociedade como um todo. Além disso, não levam em consideração as características individuais singulares dos sujeitos, como personalidade, interesses e aspirações. O que se pretende é o inverso, formar indivíduos com personalidades, interesses e aspirações construídas pelo capital, de modo que, se controle os comportamentos na escola, família e sociedade.

Tendo essa organização e as implicações que as competências colocam à organização curricular e conseqüentemente a formação dos alunos, analisamos então as competências gerais, compostas de competências socioemocionais. Silva (2018) divide as competências gerais em dois blocos distintos, um relacionado às competências cognitivas, que segundo a autora são relacionados ao saber fazer e o segundo bloco as competências socioemocionais. O bloco das competências cognitivas seriam as 5 primeiras competências gerais presentes na BNCC e as socioemocionais as 5 últimas¹⁰. Segundo a autora, ao se observar todas as competências gerais da BNCC, há a percepção de uma “diretriz pragmática e utilitarista de formação de sujeito dentro de um aporte no modelo cognitivista comportamental, que busca adaptar a educação escolarizada ao mercado de trabalho (SILVA, 2018, p.155)”.

¹⁰ As dez competências podem ser observadas no Quadro 1 do artigo.

Silva (2018) salienta que as cinco primeiras competências que seriam cognitivas teriam o objetivo de estabelecer estratégias de ensino aprendizagem voltadas às estruturas cognitivas, relacionando os conteúdos programáticos. Essa análise é feita através dos verbos utilizados nas formulações das competências gerais, que segundo a autora nas cinco primeiras competências se constituem nos campos Conceitual, representado pelo verbo “compreender”, ou Procedimental, representados pelos verbos “utilizar”, “criar”, “fluir” e “exercitar”.

Já as últimas cinco competências gerais, descritas pela autora como ligadas às estruturas socioemocionais, evidenciam o tipo de sujeito que a BNCC pretende formar, um sujeito “competente nos domínios intrapessoal (relacionado ao campo das emoções e comportamento) e o interpessoal (considerando as habilidades de interação e adaptação com o ambiente) (SILVAS, 2018, p.160) ”.

Novamente, a autora utiliza para sua análise o uso dos verbos presentes na composição da BNCC que se relacionam aos objetivos Atitudinais, que se referem ao saber ser (Valorizar, Conhecer-se, Apreciar-se Cuidar e Exercitar), compactuando com um caráter de formação comportamental explícito. A autora ressalta que essas “competências entram no cerne da BNCC em consonância com a natureza disciplinar, reguladora e normativa, passível de ser mensurada aos moldes de uma educação gerencialista de fundamentação neoliberal (SILVA, 2018, p.160) ”.

Feitas essas considerações iniciais sobre a BNCC, passamos agora aos projetos educacionais do IAS e da FRM, para compreensão das implicações dos mesmos para o ensino médio.

O Instituto Ayrton Senna – IAS e a formação por competências

Partimos da concordância parcial com as análises de Santos (ibid) para ressaltar que as competências cognitivas expressam também elementos socioemocionais, como o ímpeto em “continuar aprendendo” (competência geral 1), em “investigar” (competências geral 2), em “partilhar sentimentos” e “entendimento mútuo” (competências geral 4) e em “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (competências geral 5), que evocam atitudes e comportamentos dos alunos em sua vida produtiva e social.

Essa nossa análise vai de encontro com a perspectiva do IAS (2020b), que elabora um documento onde explica como cada competência geral mobiliza as competências socioemocionais baseada em sua matriz de competências socioemocionais.¹¹

Quadro 1- As 10 competências gerais da educação básica

Competências gerais da BNCC	Competências socioemocionais mobilizadas
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Curiosidade para aprender (para valorizar o conhecimento e continuar aprendendo); Respeito e Responsabilidade (para usar o conhecimento na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva).
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Curiosidade para aprender (para abordar ativamente a ciência, a pesquisa e a reflexão); Imaginação Criativa (para investigar causas e hipóteses e gerar novas soluções para problemas importantes).
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Interesse Artístico (para apreciação de várias manifestações artísticas e culturais e participação em produções artísticas e culturais).
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Iniciativa Social (para expressar e compartilhar suas próprias experiências, ideias e sentimentos com os outros); Empatia (para produzir significados que levam à compreensão mútua).
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer	Iniciativa Social e Responsabilidade (para se comunicar com outras pessoas e divulgar informações de maneira ética); Imaginação Criativa (ao utilizar as habilidades computacionais para produção de conhecimento e resolução de problemas).

¹¹ Fizemos uma adaptação do quadro para melhor visualização na Tese. O documento original pode ser acessado no site do IAS.

protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade (para ter objetivos claros e saber como alcançá-los; ter habilidade de fazer escolhas com autonomia); a Assertividade (para conhecer suas preferências e fazer escolhas adequadas a elas).
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Empatia, Respeito e Assertividade (para negociar e defender adequadamente as ideias e os direitos humanos); Responsabilidade e Autoconfiança (para o consumo responsável e o cuidado de si e dos outros), além de habilidades envolvidas em Pensamento Crítico (híbrida).
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Autoconfiança, Tolerância ao Estresse e Tolerância à Frustração (para cuidar de sua saúde física e suas emoções, envolvendo a resiliência emocional e a autoconsciência).
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Empatia (para ajudar a entender as experiências e pontos de vista de outras pessoas), Respeito (para aceitar a diversidade de outras pessoas sem preconceito), e Confiança (para se envolver totalmente no diálogo e cooperar com as outras pessoas, independentemente de qualquer diferença na história de vida).
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Empatia, Respeito e Confiança (para a ação coletiva com base em princípios inclusivos e de apoio); Iniciativa Social, Determinação e Responsabilidade (para se envolver com as ações e praticar o exercício da boa cidadania em uma sociedade diversa); Tolerância ao Estresse (para que tudo isso ocorra juntamente com resiliência emocional).

Fonte: (IAS, 2020b, adaptado pelos autores).

O IAS, uns dos maiores influenciadores da construção da BNCC através do Movimento pela Base Nacional Comum, faz uma análise demonstrando que cada competência geral está permeada por competências socioemocionais, e estas devem ser mobilizadas para a formação do indivíduo do Século XXI. Em cada competência geral, o IAS enfatiza quais aspectos devem ser mobilizados utilizando de expressões,

que na sua análise, são mais palatáveis e pautadas em princípios democráticos e para uma cidadania plena.

Para o IAS (2020b), o desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas pode ser um forte aliado na implementação da BNCC. Além disso, o IAS afirma que “o trabalho com o socioemocional contribui tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento pleno defendido pela Base (IAS, 2020b)”, reforçando o discurso defendido em outros documentos produzidos pelo IAS, como o do SENNA (IAS, 2014), que avalia as competências socioemocionais e faz relação com a aprendizagem dos alunos no estado do Rio de Janeiro.

Para o IAS (2020b), se os professores tiverem clareza sobre as competências socioemocionais mobilizadas em cada competência geral, eles “podem realizar um trabalho intencional que contribua para promover as competências gerais e também levar a educação integral ao cotidiano escolar (s.n.)”.

Se torna fundamental refletir e revelar a essência dessas formulações, explicitando sobre quais bases estruturais e superestruturais se erguem esses princípios, e mais especificamente, o discurso das competências socioemocionais, para não cairmos numa análise pragmática e reprodutora desse discurso dominante.

Accioly (2020) ressalta que para a OCDE (“parceiro” do IAS para pensar as competências socioemocionais) no Brasil não haveria problemas de escassez de trabalhadores com competências, mas um excesso de trabalhadores com muitas competências (sobrequalificação), nas áreas de negócios e gestão, engenharia elétrica e tecnológica. Essas competências e habilidades em excesso no mercado de trabalho estariam ligadas às habilidades básicas de matemática, escrita, leitura, compreensão, pensamento analítico, liderança, memória e raciocínio. Já as competências e habilidades escassas no mercado de trabalho, e desta forma, demandadas por ele, estariam ligadas às áreas de serviços de saúde, como cuidados de idosos e crianças, e no controle de qualidade. As competências e habilidades demandadas envolveriam: as relações interpessoais, ressaltando a necessidade de cooperação dos trabalhadores; a conscienciosidade, que envolve a confiabilidade, atenção aos detalhes e integridade moral dos trabalhadores; persistência dos trabalhadores; capacidade de adaptação, que se relacionam a flexibilidade, autocontrole e tolerância ao stress dos trabalhadores, e as habilidades psicomotoras, que envolveriam a força física dos trabalhadores.

No entanto, os resultados das avaliações em larga escala no país, como Pisa e Prova Brasil, apontam para baixos índices de formação nas competências cognitivas, principalmente as ligadas à leitura, matemática e ciências, contraditoriamente ao que é apresentado pela OCDE. O que observamos por parte do projeto do IAS é uma formação humana pautada nas competências socioemocionais, que busca a conciliação de classes e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora para aceitação das condições precárias, instáveis e incertas produzidas pelo capital.

Outro fato contraditório, porém, funcional à conformação da classe trabalhadora, é que as políticas públicas educacionais propagam em seus documentos e formulações o respeito à diversidade e às diferenças. No entanto, em nossa análise, tais formulações refletem a intencionalidade de manter um equilíbrio instável na correlação de poder decorrentes das lutas de classe. Essa estratégia só se materializa num plano abstrato, descolado da realidade, pois concretamente, o que temos é a continuação das desigualdades de classe social, que se intensificam quando estratificamos em grupos raciais e étnicos.

Concluimos que, as competências socioemocionais propagadas pelo IAS servem para conformar docentes e discentes, estes últimos, futuros trabalhadores, às condições de instabilidade da vida social e produtiva, evitando tensões e enfrentamentos com ordem burguesa, legitimando a redefinição das funções do Estado em relação aos direitos sociais, que são fundamentais para a vida da classe trabalhadora.

A Fundação Roberto Marinho (FRM) e a formação por competências

A propaganda da formação escolar por competências não é exatamente uma novidade para a FRM. Pioneira na construção de ações e produtos que são vendidas como *soluções educacionais*, vem desde a década de 1970 mobilizando todo aparato de telecomunicações construído pelo Grupo Globo para difundir para as escolas públicas um tipo de formação aligeirado, dependente de mídias de comunicação e que entende o professor como um mediador, esse necessitando se submeter a constantes processos de formação e atualização.

Esgotado o modelo de venda de fascículos nas bancas de jornal e no intuito de avançar cada vez mais com o Telecurso como modelo de política pública de correção de fluxo escolar e formação para o trabalho, a FRM começa a estruturar uma metodologia própria, a metodologia Telessala (a partir de 1992) que se pretendia à “dinamização das salas de aula em escolas públicas” (FRM, 2013) em parceria com outros institutos e fundações e Secretarias de Educação.

Segundo seus formuladores,

A metodologia Telessala é uma proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, **para o desenvolvimento das competências** e para a formação da cidadania que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica, com qualidade e em tempos flexíveis (FRM, 2013, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, temos que o debate sobre a inserção das competências nos currículos das escolas públicas vem casado com a formação para o mundo do trabalho e exercício de uma cidadania vinculada à democracia liberal que consente, nos níveis de suas necessidades, autonomia às pessoas e associa a ideia de democracia ao pleito bienal. A forma sistematizada como sua Metodologia é apresentada, cooperou a tal ponto para a difusão e propaganda da pedagogia política do Grupo Globo que, desde 2009, levou o Telecurso a fazer parte do Guia de Metodologias do Ministério da Educação.

O Quadro 2, a seguir, fornece alguns elementos que nos permite melhor analisar as expectativas de aprendizagem da Metodologia Telessala:

Quadro 2: Condições de promoção de aprendizagem - Metodologia Telessala

FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	Transformação de “grupos de alunos” em equipes-comunidades de colaboração e aprendizagem.
PRIORIZAÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES	Substituição do enciclopedismo pelo aprofundamento e construção de ferramentas para possibilitar a aprendizagem por toda a vida - competências e habilidades para o mundo das práticas sociais e do trabalho.
ENSINO SIGNIFICATIVO	Contextualizado, conectado à vida, às culturas, ao trabalho.
INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E MULTILETRAMENTO	Rompimento da grade (prisão) curricular.

FLEXIBILIZAÇÃO/ ABOLIÇÃO DO REGIME SERIADO	Contra a estigmatização dos estudantes pelo sistema de repetência.
CONEXÃO EDUCAÇÃO-TICs-ARTES-CULTURA	Aprofundamento do uso das TICs em sala de aula para a construção das metodologias ativas.
TRABALHO COM PROJETOS	Intervenção/aplicação prática nas comunidades.
PRESENÇA DE LIVROS DE APOIO E VÍDEOS ADEQUADOS PARA PROFESSORES E ESTUDANTES	Circulação/mercantilização das “soluções educacionais” para a escola pública.
PRESENÇA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO	Esvaziamento do papel intelectual do professor.

Fonte: Adaptado pelos autores (FRM, 2013).

Percebemos pelos dados fornecidos pelos materiais da FRM uma preocupação precoce com a reformulação das diretrizes educacionais na escola pública, ainda que o Telecurso nas suas versões anteriores não tenha chegado de pronto a elas. Entretanto, a formulação de uma metodologia própria forneceu a munição ideológica para a disputa de um projeto mais amplo na sociedade civil que abrangesse a formação dos jovens e adultos, bem como dos professores. Na década de 2000, a FRM chegou a estar presente em 11 Estados da Federação como política pública oficial de correção de fluxo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo já formado, desde 1995, cerca de 1,6 milhão de estudantes dos dois níveis de escolaridade (FRM, 2022).

A Metodologia Telessala vem, desde seu surgimento, formando professores que, sob tais circunstâncias, passariam a se enxergar cada vez mais como mediadores do conhecimento selecionado e sistematizado pelos intelectuais da burguesia, tendo seu papel também intelectual sistematicamente reposicionado para a difusão da pedagogia política dos formuladores da burguesia. Sendo assim, o foco nas aprendizagens por competências vem sendo direcionado a todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, professores e estudantes, para que assim, a pedagogia das competências se tornasse palatável à toda comunidade escolar. A metodologia se unifica ocupando todos os flancos na guerra de posições, da qual a escola pública é um palco privilegiado.

Outro elemento significativo que resulta da proposta de promoção das aprendizagens da FRM é o que Marcela Pronko afirma como sendo:

O foco nas aprendizagens permitiu uma redefinição do lugar e do escopo dos sistemas educacionais no conjunto das estratégias educacionais nacionais na perspectiva do “desenvolvimento” e do “combate à pobreza”. Essa redefinição promoveu o encurtamento do horizonte educacional, pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, o “alargamento” da compreensão de educação, não mais exclusivamente baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagens (PRONKO, 2019, p. 168).

O foco nas aprendizagens vem permitindo um sistemático esvaziamento da instituição escolar. Ainda que compreendamos as mais diversas lacunas na formação das crianças e jovens nas escolas públicas no Brasil, entendemos que ela segue sendo um espaço privilegiado de disputa das consciências, e, conseqüentemente, da construção de uma outra hegemonia, esta sim, conectada às reais necessidades de emancipação das camadas subalternas. Portanto, não é casual que as novas demandas da classe dominante para a formação da classe trabalhadora atuem para reduzir a educação escolar ao mínimo necessário, enfatizando as relações interpessoais como o ponto de partida (e muitas vezes o de chegada) do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o *fortalecimento dos vínculos* expresso como a origem da Metodologia Telessala se desdobre em todos os outros. Aqui, trata-se de uma práxis que confere ao professor a responsabilidade de se tornar o elo entre o estudante e a mercadoria, alienando em um só movimento o fazer pedagógico da tarefa intelectual, ainda que, ideologicamente, todo o material seja direcionado para uma falsa perspectiva de criticidade, que entende a realidade como um todo dado e mutável apenas nos limites da democracia consentida.

O aprofundamento da crise do capital que, no Brasil, tem seu ápice na reformulação do projeto de desenvolvimento consolidado pelo golpe institucional parlamentar de 2016, exigiu que a educação também expressasse essa nova etapa na formação do trabalhador sempre de novo tipo. O museu de grandes novidades que vem à reboque da passagem da formação escolar para as aprendizagens é o que vimos chamando de *modelagem dos comportamentos* (PRONKO, 2019).

Esse behaviorismo recauchutado tem como tarefa incorporar os mais novos estudos sobre neurociência do comportamento e aplicá-los diretamente nas escolas, o que significa que os educandos sofrerão uma adequação psicofísica ainda mais severa, a fim de que, desenvolvam comportamentos espontâneos voltados todos à

acomodação, autorresponsabilização, tendo no horizonte o desenvolvimento, sem muitos entraves, das competências socioemocionais.

As informações recolhidas pelas fontes primárias da FRM e que resultaram na construção do Quadro 2 foram as bases para a construção da versão da BNCC aprovada em 2017. Como uma das ponta-de-lança do Movimento Pela Base, a FRM tem uma contribuição valiosíssima para a aprovação da última e definitiva versão da BNCC. Algumas novidades se mostraram com potencial mais invasivo sobre a construção da subjetividade desse trabalhador de novo tipo, como é o caso do *projeto de vida* incorporado como componente obrigatório no Ensino Médio desde a última Reforma.

Sendo assim, não restam dúvidas de que o projeto de formação da classe trabalhadora - que, não podemos esquecer, também envolve o conjunto dos trabalhadores da educação - miram na conformação dos educandos e tentam acertar no aprofundamento da conformação social e psicofísica a essa mais nova etapa da crise estrutural. Ainda assim, existem brechas de resistência possíveis, capazes de gerar conhecimento da essência dos fenômenos sociais que respingam na escola pública e nos dotar da capacidade de construção de uma nova hegemonia. Nisso se baseia a tarefa intelectual de cada trabalhador da educação, esse, por essência, um intelectual.

Considerações Finais

Concluimos que a noção das competências, materializadas nas instituições de ensino pela Pedagogia das Competências, se torna central para a formação humana do capital para atender a seus interesses de acumulação e exploração da classe trabalhadora. E no atual momento da crise estrutural do capital, as competências socioemocionais vem ganhando destaque para conformar a classe trabalhadora às determinações materiais engendradas pelo capital, de modo que, os trabalhadores e futuros trabalhadores criem para si seus capitais de competências para se manter empregado ou se empregar (empregabilidade), ou criem para si seu próprio emprego (empreendedorismo) para não sucumbirem ao desemprego estrutural.

Além disso, compreendemos que os APHs da classe burguesa têm assumido um papel fundamental na disseminação de projetos educacionais para a educação

nacional, especificamente para o ensino médio. Entre esses APHs, destacamos o IAS e a FRM, que através de suas matrizes de competências e competências socioemocionais, contribuíram para a formulação da BNCC e buscam disseminar uma formação humana voltada para o trabalho simples e a para a coesão social.

Entendemos, porém, que há na verdade uma imposição, pois as mesmas competências não podem ser retiradas ou modificadas em sua essência nos documentos dos sistemas de ensino ou instituições, verticalizando e hierarquizando os currículos e propostas pedagógicas em todo o país. Sendo assim, apenas a partir da consciência dos processos engendrados pelo capital e pelo esforço coletivo daqueles e daquelas que constroem a escola pública será possível reverter esse quadro. Nada além da revogação completa da nova BNCC e da Reforma do Ensino Médio pode significar efetivamente a construção de uma escola emancipadora e crítica.

Referências

ACCIOLY, I. B. **Educação e capital-imperialismo**: as influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique. 2018. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 3ª versão. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em 10 de janeiro de 2022.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, Mar. 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Incluir para transformar**: Metodologia Telessala em cinco movimentos. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

_____. **Telecurso**. Disponível em <https://frm.org.br/acoes/telecurso/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2022.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**. Florianópolis, v.14, n.4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

KATREIN, C. **Os Programas de Aprendizagem Profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora**. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Relatório Anual de resultados 2014**. 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2022.

_____. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. 2020a. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=site&utm_medium=home-destaque. Acesso em 20 de junho de 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais**. 2020b. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

MACHADO, L. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago/dez, 1998b. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7490/5798>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

MAGALHÃES, R. M. C. **O processo histórico de construção do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro**: da elaboração à implementação. Juiz de Fora-MG. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9322/1/ramonmendesdacostamagalhaes.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o Progresso Social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRONKO, M. **Modelar o comportamento**: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Trabalho, Política e Sociedade**, vol. IV, n.06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/95/CPT>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

RAMOS, M. N. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. **Movimento**, Niterói, n. 4, p. 47-64, set. 2001a.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptações? São Paulo: Cortez, 2001b.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2022.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, I.B.; LIMA, J.C.F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 2004.

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, M. V. *et al.* Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, v.11, n.1, p. 04-10, 2018.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPel, Pelotas.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 2004.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 2004.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA¹

Marta Rosani Taras Vaz²
Rafael Gomes Cavalcante³

Resumo

Este artigo apresenta uma análise crítica sobre o processo de privatização da educação básica brasileira nas últimas três décadas. São mudanças que redefiniram a função e o papel do Estado quanto a oferta e garantia da educação pública e a participação do setor privado na educação. Nesse sentido, questionamos: quais são as novas formas de privatização da educação pública brasileira nas últimas décadas e como se relacionam com os fundamentos da política no capitalismo? E, de que modo podemos defender uma educação para a classe trabalhadora sem a influência dos interesses privados? A análise crítica permitiu concluir que os novos processos de privatização reforçam a necessidade cada vez mais urgente de lutarmos por uma educação que de fato atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Palavra-chave: Educação básica. Estado. Privatização. Público-privado.

RELACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE BRASIL

Resumen

Este artículo presenta un análisis crítico del proceso de privatización de la educación básica brasileña en las últimas tres décadas. Son cambios que han redefinido el rol y rol del Estado en cuanto a brindar y garantizar la educación pública y la participación del sector privado en la educación. En ese sentido, nos preguntamos: ¿cuáles son las nuevas formas de privatización de la educación pública brasileña en las últimas décadas y cómo se relacionan con los fundamentos de la política en el capitalismo? ¿Y cómo podemos defender una educación para la clase trabajadora sin la influencia de intereses privados? El análisis crítico nos permitió concluir que los nuevos procesos de privatización refuerzan la necesidad cada vez más urgente de luchar por una educación que responda efectivamente a los intereses de la clase trabajadora.

Palabras clave: Educación básica. Expresar. Privatización. Publico privado.

PUBLIC AND PRIVATE RELATIONSHIP IN BRAZIL'S BASIC EDUCATION

Abstract

This article presents a critical analysis of the privatization process of Brazilian basic education in the last three decades. These are changes that have redefined the role and role of the State in terms of providing and guaranteeing public education and the participation of the private sector in education. In this sense, we question: what are the new forms of privatization of Brazilian public education in recent decades and how do they relate to the foundations of politics in capitalism? And how can we defend an education for the working class without the influence of private interests? The critical analysis allowed us to conclude that the new privatization processes reinforce the increasingly urgent need to fight for an education that meets the interests of the working class.

Keywords: Basic education. State. Privatization. Public-private.

¹ Artigo recebido em 04/03/2022. Primeira Avaliação em 29/03/2022. Segunda Avaliação em 12/05/2022. Aprovado em 24/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.52966>.

² Marta Rosani Taras Vaz. Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Mestre em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora do Departamento de Pedagogia da Unicentro – Irati. E-mail: martarosanni@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4215368067599256>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6944-0341>.

³ Rafael Gomes Cavalcante. Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Departamento de Pedagogia da Unicentro – Irati. E-mail: rg.cavalcante@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4666783507730714>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9048-8027>.

Introdução

A atualidade educacional brasileira nos colocou uma problemática de difícil solução. Trata-se do acentuado processo de privatização da educação básica, que vem se consolidando a partir de diferentes formas de relação entre o setor educacional público e o setor privado. Esse processo, no entanto, só foi possível mediante uma série de mudanças no âmbito do Estado, que permitiram que o setor privado, a contento de suas necessidades e interesses, usufrísse dos serviços educacionais de maneira cada vez mais abrangente, lucrativa, controladora e ideológica.

Desvelar, no entanto, esse processo de privatização não tem sido uma tarefa fácil. Realizar uma análise crítica desse processo, presente na educação básica brasileira nas últimas décadas, é o nosso objetivo. Para isso, juntamo-nos aos muitos pesquisadores do campo da Política Educacional que tem contribuído para esta temática, tais como: Catini (2018); Peroni, Bazzo e Pegorado (2006); Peroni, (2012, 2013a, 2013b, 2018); Adrião et al. (2014); Peroni, Lima e Kader, (2018), Arelaro, (2007); Garcia, (2018); Adrião, (2018); Adrião *et al.* (2009) e Adrião *et al.* (2016).

No intuito de avançar com as discussões neste campo de estudos, procuramos responder com este artigo as seguintes questões: Qual é a relação entre o público e o privado no Estado burguês, e o que é privatização? Quais são as novas formas de privatização da educação pública brasileira nas últimas décadas, e como se relacionam com os fundamentos da política no capitalismo? E, de que modo podemos defender uma educação para a classe trabalhadora sem a influência dos interesses empresariais?

Baseado na concepção de que o Estado moderno é a superestrutura jurídica e política do capital, e que este é o fundamento da política no capitalismo, entendemos que as redefinições jurídicas e conceituais em torno do Estado brasileiro, nas últimas décadas, são apenas novas formas de conceituar velhas relações.

A inevitabilidade da necessidade de privatização da educação escolar, apresentada pelo capital como solução para os problemas educativos, oculta a verdadeira intenção deste processo, a saber, o controle das políticas de Estado, formação da força de trabalho, valorização do capital e disseminação dos valores burgueses.

A análise apresentada neste artigo se fundamenta na teoria social marxista e em seus pressupostos teórico-metodológicos correspondentes, utilizando-se principalmente das categorias de totalidade, contradição e luta de classes.

Dado ao intenso processo de privatização da educação pública em curso nos últimos anos, é salutar que se amplie o debate em torno dos projetos educativos em disputa no Brasil, contribuindo para elaborações teóricas e práticas que possam favorecer a classe trabalhadora em sua luta por uma transformação social.

Organizamos este texto em três momentos principais, sendo que, na primeira parte, tratamos do próprio conceito de privatização, na sua relação com o Estado e o capital na sociedade capitalista; na segunda seção, apresentamos o objeto de análise em questão, a “relação público e privado na educação básica”, situando o leitor do contexto político, legal e conceitual necessário para o entendimento dessa problemática; e, por fim, refletimos sobre essas questões e nos esforçando para a realização de uma síntese crítica sobre o assunto.

Estado e capital: uma relação contraditória inerente ao capitalismo e o processo de privatização

O termo privatização não tem sua origem na sociedade moderna, pois está vinculado à ideia de existência do Estado e da propriedade pública. Só pode acontecer a privatização onde existem formações estatais e o tipo de propriedade denominada “pública”. Desse modo, o termo privatização nos remete à Antiguidade, quando, na República Romana, indivíduos ou empresas privadas realizavam a maior parte dos serviços públicos, como cobrança de impostos, fornecimentos ao exército etc. – passando por um processo de privatização dos serviços romanos.

Na modernidade, por sua vez, a privatização está relacionada ao projeto político-econômico que visa a transferência de empresas estatais ou serviços públicos à iniciativa privada. Esse processo prevê a diminuição dos gastos do Estado com serviços públicos e o crescimento de novos campos de exploração para a propriedade privada, objetivando beneficiar os agentes privados e ampliar seus lucros às custas do dinheiro público (RIKOWSKI, 2017).

A retomada dos processos de privatização, na década de 1990, segundo Petras (1999, p. 38), “[...] deve ser entendida como parte de uma estratégia global que tem suas raízes num ataque a sociedade civil e a política democrática, nas intervenções

militares violentas e no uso de decretos arbitrários do poder executivo”. A privatização dos serviços públicos é ditada por organismos internacionais e tem uma dimensão global e não localizada, já que demarca claramente o contexto de crise do capitalismo, e necessidade de avanço do empresariado as custas do Estado e do dinheiro público.

Tratando-se da educação, Rikowski (2017) compreende que a privatização não se refere apenas ao momento histórico do setor em si, mas do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições formais de ensino – como escolas e universidades.

Dentre as definições de privatização, podemos citar a de Rodriguez-Arana (1991, p. 75-76), que entende esse processo como

[...] um conjunto de decisões que compreendem, em sentido estrito, quatro tipos de atividades. Primeiro, a desregulação ou liberação de determinados setores econômicos. Segundo, a transferência de propriedade de ativos, seja através de ações, bens etc. Terceiro, promoção da prestação e gestão privada de serviços públicos. E, quarto, a introdução de mecanismos e procedimentos de gestão privada no marco das empresas e demais entidades públicas.

Vemos, portanto, que a privatização pode se dar de diversas maneiras que estão além da venda da empresa estatal – modo clássico –, como, por exemplo, por meio da gestão privada dos serviços públicos. Segundo Rodriguez-Arana (1991), a privatização inclui, ainda, técnicas privatizadoras como o desinvestimento do Estado em algumas áreas para justificar o avanço da iniciativa privada.

Para Rikowski (2017, p. 400-401), por sua vez, há dois tipos típicos de privatização, sendo que o primeiro “[...] envolve a venda de ativos públicos diretamente para algumas combinações de empresas, grupos de investidores e investidores individuais [...]” e a segunda, que se refere a “[...] tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolve propriedade [...]”.

Em outras palavras, enquanto a primeira expressa uma forma clássica de privatização, de venda da propriedade estatal ou de ações dessa propriedade, a segunda expressa novas formas de privatização que não necessariamente implicam na transferência de uma propriedade ou instituição.

De modo geral, o fortalecimento da propriedade privada, mediante processos de privatização, parece se contrapor a noção de propriedade pública estatal. Mas, se avançarmos na análise dos fundamentos da sociedade capitalista, perceberemos que propriedade privada e propriedade pública estatal não necessariamente se

contrapõem. Pelo contrário, contraditoriamente, se complementam e são faces da mesma moeda.

Nesse sentido, as diferentes formas empíricas que o Estado capitalista assume – liberal, neoliberal, terceira via, socialdemocracia – não superam o conteúdo inerente a essa instituição jurídica e política, que está baseado na contradição dos interesses privados e interesses coletivos. Em outras palavras, o Estado cumpre sempre sua função de proteger e socorrer a propriedade privada e o mercado, mesmo que de forma mais ou menos acentuada em determinados momentos históricos.

Essa concepção de que o Estado não é uma instituição soberana, passível de humanização, ética e justiça, deriva da crítica de Marx às concepções idealistas de Estado que ainda se mantêm vivas, tanto nos setores liberais, progressistas e de esquerda – quando esses, respectivamente, acreditam na utopia de um Estado não interventor, de um Estado conciliador ou social.

Masson (2010) aponta que, entre os teóricos do Estado moderno, Marx foi o principal crítico e denunciador do caráter burguês do Estado e da política no capitalismo, apresentando uma concepção negativa destes. Para Marx, o Estado não está acima das contradições da sociedade de classes, ou seja, ele é de classes. Portanto, o Estado nasce da divisão do trabalho e do surgimento da propriedade privada e, conseqüentemente, da oposição entre interesses privados e interesses coletivos. (MARX; ENGELS, 2007). Porém, a ideia do Estado como distinção dos interesses singulares e representante dos interesses públicos ou gerais é apenas uma forma ilusória, já que, baseado na propriedade privada, o Estado é a *administração pública dos interesses privados*.

Desse modo, o Estado está fundamentado “[...] na contradição entre vida pública e vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares”. (MARX, 2010, p. 39-40). Nesse sentido, se formos ao cerne dos problemas políticos veremos que, se quiséssemos extinguir os problemas a administração do Estado, logo “[...] o Estado moderno teria de eliminar a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, teria de eliminar a si mesmo, porque ele existe tão somente como antítese a ela”. (MARX, 2010, p. 39-40).

Na mesma perspectiva, Engels (2009) sintetiza que o Estado não é um poder imposto de fora à sociedade e muito menos resultado de uma “ideia ética”. Para ele (2009, p. 209), o Estado é antes “[...] um produto da sociedade quando essa chega a

um determinado grau de desenvolvimento [...]” e reconhece que há uma contradição que emerge dela própria, pois “[...] está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar [...]”. Dessa realidade, “[...] tornou-se necessário um poder situado *aparentemente* acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’” (ENGELS, 2009, p. 209).

Em outras palavras, o Estado está *aparentemente* acima das contradições sociais e, desse modo, discutir os problemas da política é discutir as contradições oriundas da própria organização econômica e social capitalista.

Entretanto, as questões acerca da política e do Estado não são passíveis de compreensão sem o entendimento das particularidades de cada Estado nacional, e sua relação com a cadeia global dos Estados capitalistas. No caso brasileiro, dado todos os nossos problemas de formação política, econômica e social, o Estado e a política adquirem características diferentes daquele Estado de economias capitalistas centrais. De todo modo, recordamos Mézáros (2015) quando compreende que a crítica deve ser direcionada ao Estado enquanto tal e não somente as formas históricas singulares, pois “a materialidade do Estado está profundamente enraizada na base sociometabólica antagônica sobre a qual todas as formações de Estado do capital são erguidas” (MÉSZÁROS, 2015, p. 29).

Em suma, baseado nessa concepção de Estado, podemos avançar para as discussões sobre as políticas educacionais, pois, a compreendemos como o resultado do conflito de interesses de classe travadas na sociedade. Nesse sentido, a política educacional, mesmo tendo um caráter mais social e assistencialista, não tem a capacidade de solucionar os antagonismos e contradições surgidos da estrutura econômica e social.

Contudo, a disputa no âmbito da política reflete as forças dos interesses privados *versus* interesses coletivos que caracterizam a luta de classes em determinado momento histórico. Somente por meio da organização e luta da classe trabalhadora é que podemos conquistar ou manter políticas públicas que correspondam aos interesses da população em geral, mesmo que ainda estejam nos limites dessa sociedade.

A relação entre o público e o privado na educação básica brasileira: das mudanças políticas, legais e conceituais ao consenso social

A privatização da educação brasileira pode ser compreendida como um amplo processo que vem se consolidando no país nas últimas décadas. Esse movimento pode ser compreendido como “processos” pois, existem múltiplas formas de materialização do privado na educação pública (PERONI, 2018). No entanto, para compreender esses processos é necessário conhecer o contexto político e jurídico que desenhou a atuação do Estado nas últimas décadas, permitindo que novas formas de atuação do setor privado na educação brasileira fossem possíveis.

Muito já foi dito sobre a influência do “neoliberalismo”⁴ na ofensiva privatizadora na América Latina (PETRAS, 1999; RODRIGUEZ-ARANA, 1991). Mas, para entendermos o contexto das privatizações que vem acontecendo na educação básica atualmente, precisamos destacar o papel da Reforma Gerencial da década de 1990, que redefiniu a função do Estado brasileiro e, conseqüentemente, a condução das políticas educacionais. Essa reforma teve um ponto axial no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁵, apresentado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), via Luiz Carlos Bresser-Pereira, em 1995.

Baseado nos princípios do modelo de administração pública gerencial, buscou redefinir as funções e o papel do Estado e fazer crítica aos modelos administrativos burocráticos. Para os reformadores, a delimitação da propriedade pública contribui para o fortalecimento de um Estado burocrático que, por sua vez, é ineficiente, corrupto e pouco competitivo. Enquanto “[...] a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços”. (BRASIL,

⁴ A crise que se manifestou a partir da década de 1970, denominada por Mészáros (2002) como crise estrutural do capital, fez emergir, como resposta teórica e política a esta crise, as ideias do que passou a se chamar de “neoliberalismo”. O texto de origem é o Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. As propostas neoliberais começaram a ser implementadas nos governos de Augusto Pinochet (Ditadura, 1973-1990), no Chile; Margaret Thatcher (1979-1990), na Inglaterra; e Ronald Wilson Reagan (1981-1989), Estados Unidos (ANDERSON, 2003).

⁵ No Brasil, a partir da década de 1980, sobre o governo de José Sarney (1985-1990), há uma intensa propaganda da doutrina política e econômica neoliberal. Contudo, como aponta Filgueiras (2006), a dificuldade de conciliar os distintos interesses das diversas frações de classe do capital, e a forte atividade política desenvolvida pela classe trabalhadora, se tornou um obstáculo para a implementação da agenda neoliberal. É a partir da década de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo (1990 - 1992), que as reformas neoliberais ganham força, e têm no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a objetivação deste projeto. A exemplo da Reforma Gerencial que, ao reduzir o papel do Estado em diversas áreas, como saúde, educação e segurança, beneficiou ao capital, ampliando os seus nichos de mercado; além de favorecer, através do processo de flexibilização da legislação trabalhista, o aumento das taxas de extração de mais valia absoluta e relativa.

1995, p. 23).

Segundo Bresser-Pereira (2001, p. 22) a reforma gerencial teve três principais dimensões: institucional, cultural e de gestão, que procuraram como solução não substituir o Estado pelo mercado, mas “[...] reformar e reconstruir o Estado para que este pudesse ser um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional”.

Os fundamentos teóricos, políticos e ideológicos para tal reforma podem ser encontrados na corrente política-ideológica da *Terceira Via*⁶, que compreende que o Estado deva fomentar as organizações sociais para a prestação de serviços que eram, até então, de exclusividade do Estado. Segundo Giddens (2001, p. 167), um dos principais teóricos dessa corrente:

Precisamos reconectar essas três esferas (Estado, mercado e sociedade civil) por meio de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado. O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar para ela. O preceito “nenhum direito sem responsabilidades” se aplica a todos os indivíduos e grupos. O governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos.

Para esse movimento político e ideológico, o Estado deve atuar “positivamente”, fomentando a sociedade civil – conjunto de atores individuais e coletivos, como Organizações Não-Governamentais (ONGs). Nesse sentido, a terceira via aparece como uma suposta alternativa entre a lógica do mercado representada pelos neoliberais e a lógica social representada por governos mais assistencialistas e de esquerda.

Giddens (2001) fala em um novo contrato social, que envolve o Estado, o

⁶ A terceira via é um movimento político e ideológico que se coloca como um “terceiro” caminho ou uma alternativa para o neoliberalismo e ao Estado assistencialista, teve origem no Novo Trabalhismo inglês e o governo de Tony Blair – que supostamente de esquerda agiu em favor do mercado. A sociologia de Giddens é um dos seus principais fundamentos teóricos. Segundo Castelo (2011, p. 249) a terceira via é um dos ramos particulares do social-liberalismo, “variante ideológica do neoliberalismo que surgiu para recompor o bloco histórico neoliberal dos pequenos abalos sofridos pelo capitalismo diante da crise conjuntural dos anos 1990. O social-liberalismo prega uma intervenção estatal mais ativa em certas expressões da “questão social”, em particular nas mais explosivas em termos políticos (pobreza e direitos humanos), humanitários (infância e doenças contagiosas) e ecológicos. Gestou-se um consenso mundial em torno de problemas e responsabilidades globais que contaria, segundo os ideólogos da Terceira Via, com o apoio de todos os grupos sociais”.

mercado e a sociedade civil, propondo uma articulação entre ambos. Com isso,

[...] a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de “parcerias” com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais políticas universalizantes. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 63).

Baseado em tais princípios, a reforma do Estado modifica, juridicamente, as formas de propriedade, criando a propriedade pública não-estatal e coloca a educação, a saúde, a cultura, a assistência e a pesquisa como serviços não exclusivos do Estado, por meio do processo de “publicização”, que deslocaria os serviços sociais prestados pelo Estado para o campo da propriedade pública não-estatal.

A “publicização” é o nome dado ao processo de transferência dos serviços públicos para o chamado “Terceiro Setor”. Esse último foi regulamentado a partir de uma série de dispositivos legais, que o caracteriza nem como instituição do Estado e nem como instituição do mercado. Contudo, se formos a fundo na natureza do chamado Terceiro Setor, veremos que esse conjunto de ONGs, Organizações Sociais, Institutos e Fundações, possuem uma estreita relação com as corporações e os empresários.

Em outras palavras, o Terceiro Setor é apenas uma nova forma de organização da propriedade privada que visa, cada vez mais, invadir os domínios dos serviços públicos, mercantilizando-os ou controlando-os. Esse conjunto de instituições são, na realidade, uma nova forma de organização dos interesses privados. Desse modo, a chamada publicização da educação nada mais é do que uma “privatização assistida” e subsidiada pelo Estado, como menciona Freitas (1998).

Mediante essa invasão do setor privado no setor público, diferente do modelo clássico de privatização, em que há a transferência ou venda de um serviço, bem ou propriedade do Estado para o setor privado, na “privatização assistida” é o setor privado que adentra no público, através de Parcerias-Público Privadas (PPPs)⁷. Na educação básica, esses processos vem sendo objeto de investigação de vários pesquisadores no país. Para Peroni (2018, p. 213), há:

⁷ Segundo a Lei nº. 11.079/2004 (BRASIL, 2004), “as parcerias público-privadas são contratos que estabelecem vínculo obrigacional entre a Administração Pública e a iniciativa privada visando à implementação ou gestão, total ou parcial, de obras, serviços ou atividades de interesse público, em que o parceiro privado assume a responsabilidade pelo financiamento, investimento e exploração do serviço”.

[...] várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional.

Para Freitas (2012), a privatização da educação pública é um dos pilares do “neotecnicismo” que avança na educação – acompanhado ainda da responsabilização e da meritocracia. Segundo o autor, com os conceitos de público estatal e público não estatal, o empresariado vislumbrou a possibilidade de adentrar no terreno escolar e universitário por meio da gestão por concessão. Desse modo, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada, pois, o público é agora administrado privadamente e as instituições de ensino públicas mantiveram seu caráter “público”, mas sob uma gestão privada (FREITAS, 2012). A gestão da escola pública passa a funcionar conforme os critérios do empresariado, e como principal consequência a quantidade e resultados se tornam mais importantes que a qualidade e o processo.

Para melhor identificar as formas de atuação do privado na educação pública, Adrião (2018) classifica a privatização em três dimensões: da “Oferta Educacional”, na qual a privatização acontece mediante o financiamento público às organizações privadas – subsídios por meio de convênios, contratos e termos de parcerias com incentivos fiscais – , através da oferta privada de ensino ou mediante o incentivo a escolha parental (subsídio a oferta), quando as escolas privadas são custeadas com fundos públicos; da “Gestão da Educação Pública”, na qual a privatização acontece no âmbito da gestão escolar – transferência de gestão de escolas às organizações com ou sem fins lucrativos ou a comunidade – ou no âmbito da gestão educacional – transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas, por meio de Parcerias Público-Privado (PPPs); e do “Currículo”, quando a privatização ocorre por meio da adoção de desenhos curriculares do setor privado por parte do setor público, compra de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares ou, ainda, compra de Sistemas Privados de Ensino (SPE).

De acordo com Peroni (2013a, p. 4), tanto a privatização clássica como as parcerias público-privadas, buscam minimizar o Estado de suas responsabilidades

“[...] pela execução de suas políticas tanto para racionalizar recursos, quanto porque o mercado é o parâmetro para a eficiência”.

Peroni (2018) destaca, ainda, que esses processos de privatização vêm ocorrendo, também, por meio da atuação do setor privado na produção e divulgação de conhecimentos e ideologias. Os *Think Thanks*⁸ são exemplos de agências destinadas a este fim e

[...] podem ser definidos de modo mais genérico como instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas. Essas instituições, que podem ser independentes ou associadas a grupos de interesse específicos, costumam atuar como uma ponte entre a academia e demais comunidades epistêmicas e a esfera pública, na medida em que traduzem resultados de pesquisas especializadas para uma linguagem e um formato que sejam acessíveis para implementadores de políticas públicas e para a população em geral. (ROCHA, 2015 apud PERONI, 2018, p. 228-229).

Estima-se que atuam no Brasil cerca de 82 organizações deste tipo, como a Fundação Getúlio Vargas, a Heritage e a Atlas. Essas instituições são formadoras e financiadoras de grupos conservadores ativistas, como o MBL no Brasil. Segundo Freitas (2012), a crise do sistema público é fabricada “ideologicamente” pelos reformadores empresariais que se beneficiam dela.

Nesse sentido, os novos processos de privatização estão relacionados com a política ideológica internacional, que busca nos índices avaliativos indicar a suposta “ineficiência” da escola pública e propor a solução “eficiente” do mercado. Desse modo, a privatização da educação tem caminhado junto da desmoralização do magistério, transformando não só o processo pedagógico numa mercadoria, mas produzindo um ideário que menospreza o público e supervaloriza o privado.

De acordo com Lima e Martins (2005, p. 67), essas redefinições acerca da atuação do Estado,

[...] pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 67).

⁸ Para uma análise mais detalhada e aprofundada sobre o tema indicamos a tese de doutorado “O modelo gerencialista de políticas públicas do Brasil: um estudo sobre a Educação Ambiental na prefeitura do Rio de Janeiro” de D’Ávila (2018).

Essa “nova pedagogia da hegemonia”, como foi apresentada por Neves (2005), tem a função de contribuir para o convencimento social em torno dessas mudanças no âmbito do Estado e dos serviços sociais.

Esse convencimento social a respeito da transferência dos serviços sociais, do Estado para o setor privado, se consolidou a partir de discursos como o “empreendedorismo e responsabilidade social”⁹, “voluntarismo” e “flexibilização de direitos”. Desse modo, em certa medida, a população entende como positiva a atuação do setor privado, mediante o terceiro setor, na organização, na gestão, na definição e na prestação do ensino público.

Para concluir essa contextualização, destacamos que esses processos de privatização têm se expandido na educação básica por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). Para Araújo (2012), os ADEs se definem por uma ação em rede, no qual um grupo de municípios, com proximidades geográficas e características sociais e econômicas semelhantes, buscam solucionar conjuntamente as dificuldades da área da educação.

O modelo dos arranjos foi criado pelo Movimento Todos Pela Educação¹⁰, criado em 2006, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹¹, de 2007. Sua efetivação começou a ganhar forma no final de 2008, quando o Instituto Votorantim propôs atuar conjuntamente com 12 municípios do Recôncavo Baiano que apresentavam baixos índices educacionais. Nesse sentido,

Elaborados com base na perspectiva gerencial da administração pública, tais arranjos correspondem à busca por novas formas de coordenação e de cooperação intergovernamental, bem como à institucionalização de uma nova modalidade de parceria público-privada, ou seja, entre institutos e fundações ligados a empresas privadas e a organizações diversas, com foco na melhoria da educação básica brasileira. (CARVALHO, 2018, p. 105).

⁹ Para maior aprofundamento no tema, ver Torres (2012).

¹⁰ Apesar de não terem uma relação imediata com o mundo da produção, os aparelhos privados de hegemonia, do qual o Todos pela Educação pode ser classificado como tal, exercem um papel central na sociabilidade do capital, isto porque, como indica Gramsci (2001, p.21), estes aparelhos “criam” um consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção”.

¹¹ Para uma análise mais acurada sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, sugerimos o artigo de Saviani (2007) intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC”.

Desse modo, os ADEs formam um tipo de parceria público-privada que acabou definindo o que é o regime de colaboração – princípio constitucional ainda carente de regulamentação. Essa definição está presente em dois marcos legais, no Parecer nº 9 (BRASIL, 2011), do Conselho Nacional de Educação, que tange “[...] sobre proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação” e na Resolução nº 1 (BRASIL, 2012), do Ministério da Educação, que “dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação”.

Para Araújo (2012, p. 526), os arranjos

[...] transpostos acriticamente como sinônimo de regime de colaboração na oferta educacional, despolitizam a questão da dinâmica federativa, ao conceber o desenvolvimento regional e nacional como fatores associados a uma espécie de voluntarismo e associativismo local. O regime de colaboração para a educação concebido fora de uma perspectiva jurídica e política, a partir dos ADEs, tem muito mais a prejudicar o avanço no delineamento do papel e atribuições dos Estados e da União com a etapa obrigatória de escolarização.

Sendo assim, os modelos de arranjos, que vêm sendo difundidos nos municípios brasileiros como estratégia de solução aos problemas educacionais vividos, além de contribuírem para os processos de privatização do ensino público, descaracterizam o princípio do regime de colaboração entre os entes federados, distanciando cada vez mais a União da Educação Básica.

Como aponta Sampaio Jr. (2017), há uma continuação da política econômica neoliberal nos governos Lula que, apesar do suposto caráter distributivo do governo, é aprofundada a subserviência do Brasil aos interesses do capital internacional, através da gigantesca transferência de excedente ao exterior e a adequação do mercado de trabalho ao seu padrão de acumulação. No âmbito educacional, as políticas reforçaram a aproximação do empresariado na gestão e definição dos rumos da Educação, a exemplo do Compromisso Todos pela Educação.

Novos termos para velhos fundamentos: crítica ao processo de privatização da educação brasileira

Um aspecto fundamental que perpassa a história da educação brasileira é o seu caráter dual. Característica essa que não se restringe ao Brasil, mas a toda forma

de educação escolar sob os limites do modo de produção capitalista. Isto porque, como destaca Kuenzer (2007), a produção racionalizada decorrente das transformações na base técnica dos meios de produção implicou em um aprofundamento da fragmentação, e separação entre trabalho instrumental e intelectual, isto é, uma dualidade estrutural que resultou em escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que propunham formar, respectivamente, os trabalhadores e os intelectuais da burguesia.

Como demonstrado até aqui, as novas formas de redefinição do papel do Estado na sociedade contemporânea aprofundam este processo de dualidade estrutural, regulação e controle da educação escolar, e mais, com o processo de privatização, acentuam-se as formas de apropriação deste direito como uma mercadoria pelo capital.

Entretanto, a aparente oposição na relação público e privado na forma de organização social capitalista não se sustenta quando posta sobre o escrutínio da forma constituinte do Estado burguês. O Estado é a forma política e jurídica que expressa o antagonismo de uma sociedade dividida em classes.

Neste sentido, é preciso demonstrar os limites da concepção de Estado como ente acima das contradições sociais que o edificam. O Estado é uma objetivação da sociedade para dirimir os conflitos sociais inevitáveis entre proprietários dos meios de produção e aqueles que detêm somente a sua força de trabalho como mercadoria. Nesta forma de metabolismo social do capital, o sistema capitalista, representados por aqueles que detêm o poder, fazem prevalecer os seus interesses particulares em detrimentos dos interesses públicos, o que, como estamos demonstrando, não apresenta nenhuma contradição - ao contrário, o Estado se constitui como *administração pública dos interesses privados*.

Baseando-se neste pressuposto, de que o Estado moderno é a superestrutura jurídica e política do capital, e que este é o fundamento da política no capitalismo, entendemos que as redefinições jurídicas e conceituais em torno do Estado brasileiro, nas últimas décadas, são apenas novas formas de conceituar velhas relações.

Nesse sentido, a chamada Terceira via, corrente política e ideológica criada como contraposição ao (neo) liberalismo e as alternativas socialistas, nada mais é do que uma perspectiva política de falsa conciliação entre os interesses privados e aqueles interesses políticos “mais” sociais. Pois, baseada nessa corrente, os governos

intensificaram o processo de privatização por dentro das instituições do Estado, com o auxílio do Terceiro Setor. Este, por sua vez, não se caracteriza como um braço das instituições do Estado, mas também não assume sua verdadeira essência: o empresariado.

O Terceiro Setor é resultado dos esforços dos capitalistas em entrar no interior do Estado, usufruir do dinheiro público, seja por meio de financiamento ou de isenção de impostos, e explorar economicamente e ideologicamente a educação pública. A criação da chamada Propriedade Pública Não Estatal corrobora essa intensificação da valorização da propriedade privada por meio do Estado, velando a exploração da educação pelo capital. Todo esse esquema de privatização é conhecido juridicamente como publicização, que nada mais é do que a entrega do controle, da gestão, do orçamento e do dinheiro público da educação ao capital.

Contudo, baseado no que foi discutido sobre a contradição entre o público e privado, a qual fundamenta o Estado burguês, é uma ilusão esperar da natureza do Estado o fortalecimento da educação pública em detrimento do fortalecimento da propriedade privada.

A inevitabilidade da necessidade de privatização da educação escolar, apresentada pelo capital como solução para os problemas educativos, oculta a verdadeira intenção deste processo, a saber, controle das políticas de Estado, formação da força de trabalho, valorização do capital e disseminação dos valores dominantes.

Neste contexto, nos parece imprescindível que a crítica ao processo de privatização da educação deva centrar-se na indissociável relação público e privado do capitalismo. Ainda que as condições concretas para um processo revolucionário nos pareçam, neste momento, um horizonte distante, não podemos perder de vista que uma educação de fato emancipatória só é possível em uma perspectiva revolucionária.

Portanto, ainda que seja fundamental nas análises críticas demonstrarmos como este processo de privatização tem se apropriado da educação escolar estatal, o que de fato é preciso apontar é que, sob a forma social capitalista, a educação escolar pública estará limitada aos interesses do capital, e neste sentido, ainda que reconheçamos este espaço como campo de luta, devemos ter em mente que será necessário lutarmos dentro e fora da escola, se quisermos uma educação que

materialize de fato os interesses da classe trabalhadora.

Considerações finais

Este texto analisou criticamente o processo de privatização da educação básica brasileira. Entendemos que a relação entre o público e o privado, que fundamenta o Estado na sociedade capitalista, existe, não como oposição verdadeiramente, mas como contradição inerente ao Estado: que administra os interesses privados em detrimento dos interesses públicos.

Nessa perspectiva, a privatização da educação, caracterizada por novos processos e marcada por diferentes formas de valorização da propriedade privada, seja por meio de parcerias público-privadas, convênios e contratos de gestão com o setor privado ou terceiro setor, entre outras, constata a prevalência dos interesses particulares sobre a educação pública.

Em suma, apesar das novas redefinições do Estado brasileiro, que possibilitou as condições para os novos processos de privatização da educação, o velho fundamento burguês de valorização da propriedade privada apoiada pelo Estado continua vigente.

Mediante esse contexto, defendemos a necessidade de uma educação que atenda aos verdadeiros interesses da classe trabalhadora e, portanto, seja efetivamente “pública” e livre dos limites do Estado e do capital, ou seja, defendemos um processo revolucionário como possibilidade e necessidade histórica.

Referências

ADRIÃO, T. M. de F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1/articles/adriao.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

ADRIÃO, T. M. de F.; GARCIA, T. de O. G.; CROSO, C.; ORTIZ, I. **Mapeo sobre tendencias de la privatizacion de la educacion em América Latina y el Caribe**. São Paulo: Clade, 2014. Disponível em: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Mapeo-sobre-Tendencias-de-la-Privatizaci%C3%B3n-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

ADRIÃO, T. M. de F.; GARCIA, T. de O. G.; BORGHI, R. F.; ARELARO, L. R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de

ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

ADRIÃO, T. M. de F.; GARCIA, T. de O. G.; BORGHI, R. F.; ARELARO, L. R. G.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G. B.; XIMENES, S. B. Grupos empresariais na educação básica brasileira: limites a efetivação do direito à Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ARAUJO, G. C. de. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de colaboração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 2, p. 515-531, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37419/24160>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das Políticas Públicas Em Educação e as parcerias Público-Privadas: Impasse democrático ou mistificação Política? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 30 de dezembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 23 de janeiro 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 9**, de 30 de agosto de 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Brasília, MEC/CNE, 2011. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de altas habilidades. Brasília, DF, 1995. (Série Diretrizes).

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: PINHEIRO, P. S.; SACHS, I.; WILHEIM, J. (org.) **Brasil**: um século de transformações. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

CARVALHO, E. J. G. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADES): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/carvalho.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

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, Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/tese-o-social-liberalismo-1/view>. Acesso em 19 de maio de 2022.

CATINI, C. de R. **Privatização da educação e gestão da barbárie**: crítica da forma do direito. 2. ed. São Paulo: Edições Lado Esquerdo, 2018.

D’AVILA, E, da C, P. **O modelo gerencialista de política no Brasil**: um estudo sobre a Educação Ambiental na prefeitura do Rio de Janeiro. 2018. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tEduardo%20da%20Costa%20Pinto.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2022.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, ago. 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em 19 de maio de 2022.

FREITAS, J. Regime peculiar das organizações sociais e o indispensável aperfeiçoamento do modelo federal. **Revista de direito administrativo**, Rio de Janeiro, n. 214, out./dez. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/47268/45371>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

GARCIA, T. de O. G. A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12232>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232>. Acesso em: 24 fev. 2021.

GIDDENS, A. **A Terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Disponível em:

https://www.amures.org.br/uploads/1521/arquivos/1349631_Antonio_Gramsci___Cadernos_do_carcere___vol_II.pdf. Acesso em 19 de maio de 2022.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida a dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de maio de 2022.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARX, K. Glosas críticas ao artigo “o Rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Luta de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX.; K ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 44, n. 1, p. 69-95, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2010v44n1p69>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2010v44n1p69>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

MÉSZÁROS, Í. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, Í. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas; São Paulo: Ed. da UNICAMP: Boitempo, 2002.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2013.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 47, maio 2013b. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728047.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 36-54, jan./jul. 2012. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362/9526>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C. R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre público e privado**. São Leopoldo: OIKOS, 2018.

PETRAS, J. As Armadilhas da privatização. In: PETRAS, J. **Armadilha neoliberal e alternativa para a América Latina**. São Paulo: Kauã, 1999.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 377-757, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

RODRIGUEZ-ARANA, J. **La privatización de la empresa pública**. Madrid: Montecorvo, 1991.

SAMPAIO JR. P. de A. **Crônica de uma crise anunciada**: crítica a economia política de Lula e Dilma. São Paulo: Amarante Editorial, 2017.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt>. Acesso em 19 de maio de 2022.

TORRES, M, M. **Cidadania do Capital?** a intervenção social das corporações empresariais no Brasil. 2012. 212f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas. Disponível em: file:///C:/Users/Meus%20Arquivos/Downloads/Torres_MichelangeloMarques_M.pdf. Acesso em 19 de maio de 2022.

BURGUESIA INDUSTRIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI) NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA¹

Lucas Barbosa Pelissari²

Resumo

Objetiva-se analisar os interesses da burguesia industrial brasileira no campo da formação de trabalhadores, relacionando-os às políticas educacionais implementadas desde a formação do Estado capitalista no Brasil. Metodologicamente, procedeu-se a pesquisa bibliográfica e análise do conteúdo de documentos elaborados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). A partir de pressupostos teóricos poulantzianos, conclui-se que as contradições do projeto de educação profissional desse grupo social correspondem às características de componente da fração de classe denominada grande burguesia interna.

Palavra-chave: Educação Profissional; Burguesia Industrial; Grande Burguesia Interna; Confederação Nacional da Indústria (CNI); Bloco no Poder.

BURGUESIA INDUSTRIAL Y EDUCACIÓN PROFESIONAL: EL PROYECTO DE LA CONFEDERACIÓN NACIONAL DE LA INDUSTRIA (CNI) EN LA FORMACIÓN SOCIAL BRASILEÑA

Resumen

El objetivo es analizar los intereses de la burguesía industrial brasileña en la formación de los trabajadores, relacionándolos con las políticas educativas implementadas desde la formación del Estado capitalista en Brasil. Metodológicamente, se realiza una investigación bibliográfica y análisis de contenido de documentos elaborados por la Confederación Nacional de la Industria (CNI). Con base en presupuestos teóricos poulantzianos, se concluye que las contradicciones en el proyecto de formación profesional de este grupo social corresponden a las características del componente de la fracción de clase denominada gran burguesía interna.

Palabra clave: Educación Profesional; Burguesía Industrial; Gran Burguesía Interna; Confederación Nacional de la Industria (CNI); Bloque en el Poder.

INDUSTRIAL BOURGEOISIE AND PROFESSIONAL EDUCATION: THE PROJECT OF THE NATIONAL CONFEDERATION OF INDUSTRY (CNI) IN BRAZILIAN SOCIAL FORMATION

Abstract

The objective is to analyze the interests of the industrial bourgeoisie in the formation of workers, guiding them to educational policies implemented since the formation of the capitalist State in Brazil. Methodologically, a bibliographic research and analysis of the content of documents prepared by the National Confederation of Industry (CNI) are carried out. Based on the Poulantzian theoretical components, it is concluded that the contradictions of the professional education project of this social group correspond to the characteristics of the component of the class fraction called the internal bourgeoisie.

Keyword: Professional Education; Industrial Bourgeoisie; Internal Bourgeoisie; National Confederation of Industry (CNI); Power Block.

¹Artigo recebido em 10/03/2022. Primeira avaliação em 13/04/2022. Segunda avaliação em 01/05/2022. Aprovado em 20/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53428>.

² Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), atuando como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) desta instituição. E-mail: lucas.pelissari@ifpr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8723394397607851>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>.

Introdução

Os objetos de estudo do presente trabalho são a política de educação profissional brasileira e os interesses do empresariado industrial. Compreende-se esse grupo como parte da fração de classe aqui denominada grande burguesia interna, na acepção de Poulantzas (1976). O autor analisa modificações na estrutura de classes de países dependentes, tendo como referência as relações com o imperialismo. Demonstra, assim, que a burguesia interna não se identifica nem com a burguesia compradora (associada ao capital estrangeiro) nem com uma eventual burguesia nacional.

A burguesia interna, ao contrário, mesmo sendo dependente do capital estrangeiro, apresenta contradições importantes em relação a este. Em primeiro lugar porque se sente frustrada na repartição do bolo da exploração das massas: a transferência leonina de mais-valia se faz em detrimento dela e a favor do capital estrangeiro e respectivos agentes, a burguesia compradora. Em seguida porque, concentrada principalmente no setor industrial, se interessa pelo desenvolvimento industrial que seja menos polarizado para o seccionamento do país causado pelo capital estrangeiro e se interessa pela intervenção estatal que lhe asseguraria alguns domínios dentro do país e que a tornaria também mais competitiva diante do capital estrangeiro.” (POULANTZAS, 1976, p. 37).

Tais categorias poulantzianas têm potencial teórico relevante para o exame das políticas públicas, em geral, e educacionais, em particular, na medida em que permitem compreender a natureza de classe das medidas governamentais. Assume-se, nesse sentido, uma concepção de Estado como fator de coesão dos interesses da classe dominante em uma determinada formação social, articulando uma unidade contraditória das frações no seio do que Poulantzas (1977) denomina bloco no poder. Ancorado nesses pressupostos, o objetivo do trabalho é analisar os interesses da burguesia industrial brasileira no que se refere às políticas educacionais. Especificamente, procura-se identificar as relações entre tais reivindicações e as políticas de educação profissional implementadas desde a formação do Estado burguês brasileiro.

Tal expediente contribui, de um lado, com a caracterização dos diferentes blocos no poder vigentes ao longo da história, na medida em que investiga uma parte da política social do Estado e o atendimento, integral ou parcial, da agenda de uma fração da burguesia. Com esse intento, reforça a importância das Ciências Sociais –

especificamente a partir da matriz advinda da Teoria Política poulantziana – nos estudos sobre educação. De outro lado, permite desenvolver investigações sobre o projeto pedagógico do empresariado industrial brasileiro, que já constituem uma área importante dos campos de estudos em Trabalho-Educação e Política Educacional.

Metodologicamente, adotamos dois caminhos, que são parte de pesquisa mais ampla sobre a natureza de classe das políticas de educação profissional no Brasil. O primeiro se refere a pesquisa bibliográfica, procedendo a um levantamento histórico dos posicionamentos educacionais do empresariado industrial desde a proclamação da República até a aplicação do modelo capitalista neoliberal, na década de 1990. O segundo analisa os interesses industriais sob o período dos chamados governos neodesenvolvimentistas, isto é, os governos presididos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2003 e 2016. A diferença é que, no primeiro caminho, as fontes de análise são pesquisas já desenvolvidas, procurando-se sistematizá-las em um estado da arte da questão; no segundo, a base analítica são documentos elaborados pelos próprios industriais. Em ambos os casos, porém, assume-se como referência empírica a Confederação Nacional da Indústria (CNI), por se tratar da principal associação representativa da burguesia industrial brasileira.

Vale, por fim, destacar um aspecto relevante. Um dos eixos da pesquisa que resultou neste texto é a questão do papel do desenvolvimento e da industrialização numa economia dependente. Há, contudo, escassez de estudos históricos que têm como objeto as relações entre dependência/desenvolvimento/industrialização e a educação profissional. Pode-se destacar, por exemplo, os trabalhos mais recentes de Vargas (2013), Micolaickzyc (2014) e Vasconcelos e Amorim (2014), além dos detalhados estudos de Clarice Nunes (1979) e Luiz Antonio Cunha (2005a; 2005b; 2005c). De todos eles, depreende-se que as relações entre desenvolvimento industrial e projetos educacionais são um importante ingrediente para se compreender os processos atuais classificados como “empresariamento da educação” (MOTTA; ANDRADE, 2020) ou “reforma empresarial” (FREITAS, 2018), cada um com suas peculiaridades. Nesse sentido, procuramos contribuir com a discussão a partir da especificidade da indústria como integrante da grande burguesia interna.

Empresariado industrial e educação na formação do Estado burguês e no ciclo desenvolvimentista

Partimos do pressuposto de Saes (2001) segundo o qual a evolução do Estado brasileiro se deu em duas grandes etapas, separadas entre si por uma Revolução política específica, entre 1888 e 1891: escravismo moderno e Estado burguês. Abolição da escravidão, Proclamação da República e Assembleia Constituinte são os acontecimentos fundamentais que compõem a Revolução política que conduz à formação de um Estado tipicamente capitalista no Brasil, alçando, em definitivo, frações burguesas ao bloco no poder vigente.

Há, no entanto, segundo Saes (2001), efeitos ideológicos específicos que caracterizam essa nova estrutura jurídico-política: em primeiro lugar, a convicção dos agentes econômicos de que o contrato de trabalho deve passar a mediar a troca entre a prestação de sobretrabalho e os meios de composição do valor; em segundo lugar, a legitimação da liberdade de trabalho entre agentes econômicos, recorrendo o Estado, quando necessário, ao uso da força para garanti-la. Trata-se de elementos novos na formação social brasileira, que passam a difundir a ideologia concreta do trabalho assalariado. (SAES, 2001).

Cunha (2005c) destaca, no campo da educação, um produto fundamental desse processo. Para o autor, a generalização do ensino de ofícios passa a ser, com a instituição da República, elemento fundante da ideologia propagadora do liberalismo, sempre enfatizada como eixo da necessária industrialização. São quatro as diretrizes dessa ênfase, segundo Cunha (2005c, p. 4): imprimir a motivação para o trabalho operário, evitar ideias contrárias ao republicanismo, propiciar a instalação de plantas fabris com mão de obra obediente e qualificada e elevar os níveis salariais.

É dessa época, então, que se destaca uma diferenciação da rede de escolas de educação profissional, representadas pelos Liceus de Artes e Ofícios e Escolas de Aprendizes e Artífices.

Do mesmo modo, o pensamento sobre o ensino profissional, particularmente o industrial-manufatureiro, complexificou-se. Além de pronunciamentos individuais de personalidades interessadas no tema enquanto diletantes, foi possível observar a tendência à constituição de um corpo de profissionais especializados no ensino profissional, assim como a elaboração de um discurso institucional sobre essa modalidade de ensino. (CUNHA, 2005c, p. 20).

O trabalho de Cunha (2005c) é, certamente, o mais detalhado e rigoroso sobre o tema, percorrendo todo o período da República Velha até o Estado Novo. Manfredi (2002) também apresenta importante estudo histórico, apesar do pouco destaque aos interesses propriamente classistas. A autora identifica, na mesma esteira de Cunha (2005c), a ênfase do projeto industrial, ao mesmo tempo, no trabalho livre e no disciplinamento, como fundamentos da liberalização da sociedade e das escolas profissionais. Isso desde 1904, quando a burguesia industrial brasileira já possuía uma associação, embora representasse apenas uma parcela bastante restrita dos industriais. O Centro Industrial do Brasil (CIB) durou 34 anos até se dissolver e dar lugar à CNI.

A sequência de acontecimentos políticos, marcada, como assinalou Gorender (1990), por uma complementaridade contraditória entre fazendeiros do café e industriais, culminou com a dissolução do Congresso Nacional por Getúlio Vargas em 1937 e a implantação de um regime ditatorial. Apesar de ter nascido sob a influência do liberalismo e o princípio da liberdade privada, a burguesia industrial construiu relação intrínseca com o Estado sob a Ditadura Vargas (1937-1945), chegando seus porta-vozes a enfatizar dois pontos no diálogo com o governo: “1º - necessidade de financiamento do Estado para a industrialização; 2º - criação pelo próprio Estado de núcleos da moderna indústria de base [...], cuja construção se achava fora do alcance do capital privado.” (GORENDER, 1990, p. 71)

Nesse contexto de vitória parcial de um projeto de modernização conservadora representado pelo Estado Novo, a CNI segue apoiando Getúlio Vargas. Vale destacar que o governo Vargas impôs uma estrutura estatal de representação sindical que gerou resistência no empresariado industrial. Em que pese seguir aliada de Vargas em todo o governo, a relação com o Estado aspirada pela burguesia industrial era pragmática, havendo diversas críticas à tutela legal do Estado. Como mostra Rodrigues (1997), essa relação era orientada por uma “[...] contradição que se espelhava na forma, mas não no conteúdo do processo de sindicalização” (p. 24). Um Decreto federal de 30 de abril de 1943 reconhecia a CNI como entidade sindical coordenadora dos interesses econômicos da indústria no Brasil. Assim, o Estado Novo era capaz de conciliar interesses de frações dominantes aparentemente antagônicas – ou, pelo menos, que estiveram em lados opostos em 1930 e 1934 – ao mesmo

tempo em que aparecia como solucionador dos conflitos de classe entre capital e trabalho, integrando os trabalhadores assalariados e a classe média urbana.

Com a queda gradativa no volume e no valor das exportações desde 1933, as forças produtivas industriais se desenvolviam, chegando a taxas de crescimento econômico, no setor de transformação, de 11% ao ano em 1939. (GORENDER, 1990) Iniciava-se, além disso, como efeito da Segunda Guerra Mundial, o processo de substituição de importações. Estava pavimentado o caminho para a legitimação da ideologia que passaria a imputar à industrialização a condição necessária para o desenvolvimento do Brasil.

Cunha (2005c) confirma que a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi produto desse novo quadro. Todavia, o mesmo autor mostra como a burguesia industrial utilizou o tema da formação profissional – agora de interesse do governo, dados o anacronismo do sistema de ensino industrial existente à época e a necessidade de fazer concessões aos trabalhadores – como barganha nas negociações sobre a estrutura sindical. Aprovada a estrutura como estava proposta pelo governo, ou seja, prevendo a segmentação das federações por ramo de atividade e não por estado, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), maior da CNI, seria extinta. Por outro lado, se continuasse a existir, a FIESP teria que arcar com custos da nova estrutura para educação profissional industrial, também proposta pelo governo.

A solução foi manter o modelo de federação por estado e criar uma instituição de aprendizagem industrial remunerada, dirigida pela estrutura sindical patronal e financiada com recursos de institutos de aposentadorias. Além disso, Vargas nomeou para Ministro do Trabalho Alexandre Marcondes Filho, homem de influência de Roberto Simonsen, então presidente da FIESP. Cunha (2005c) assevera que, logo após constatada a funcionalidade do novo sistema de aprendizagem FIESP e CNI assumem-se como autoras da ideia. O autor ironiza:

A meu juízo, mais do que em qualquer outro momento de nossa história, o suporte sociológico da consciência de uma classe social mostrou-se aí claramente situado fora desta classe. Vimos como os industriais não só foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiram perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime

autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta. (CUNHA, 2005c, p. 35).

Abria-se um novo período na educação profissional brasileira, que não seria apenas um produto, mas também um fator impulsionador da ideologia desenvolvimentista. Rodrigues (1997) analisa o pensamento pedagógico da CNI nesse período, utilizando como fontes pronunciamentos de três de seus presidentes, Euvaldo Lodi (1938-1954), Lídio Lunardi (1956-1961) e Thomás Pompeu de Souza Brasil Netto (1967-1977), e conclui: “A construção do trinômio desenvolvimento-industrialização-civilização visou operar, dessa forma, a identificação entre os interesses da burguesia industrial e os interesses de toda a sociedade brasileira.” (RODRIGUES, 1997, p. 113)

Esse é o alicerce das reivindicações da CNI para as políticas de educação profissional, durante todo o período desenvolvimentista. Segundo o autor, esse pensamento tem sete eixos: a) educação conciliadora: soma de esforços entre empresários e trabalhadores para a elevação dos níveis de produção e produtividade no trabalho, tendo como pilar o aumento da qualificação e como consequência o acréscimo nos salários e no nível de vida dos trabalhadores; b) ruptura com as bases educacionais hegemônicas até os anos 50, oriundas de uma estrutura econômica pré-industrial e transitória; c) formação humana funcional à nova economia industrial, articulando filosofia, didática e administração e tendo como eixo de todo o processo educacional a “educação como investimento”; d) ampliação do ensino técnico-profissional em todos os graus, prevendo a imigração de portadores de conhecimentos industriais; e) incorporação da administração de recursos humanos à educação e à produção, como fundamento da “felicidade no trabalho”; f) defesa da iniciativa privada, inclusive na educação, prevendo a “assimilação da tecnologia mais avançada”³; g) “educação para o trabalho”: erradicação do analfabetismo, estímulo à capacidade de aprender a aprender, elevação qualitativa do ensino primário e ensino médio voltado para a formação de técnicos.

Vale lembrar que, ainda na presidência de Euvaldo Lodi e já no governo Dutra, em 1946, foi baixado o Decreto-Lei nº 9.403, que instituía o Serviço Social da Indústria (SESI), cuja direção estaria explicitamente a cargo da CNI, complementando, a partir

³ Necessário salientar que nunca esteve presente nesses discursos a defesa de um “desenvolvimento científico e tecnológico autônomo”. (RODRIGUES, 1997, p. 140).

dos princípios da “formação humana” propugnada pelos industriais, a formação técnica oferecida no SENAI. Vejamos o 1º artigo do referido decreto:

Art. 1º: Fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar, planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país ,e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes. (BRASIL, 1946).

Consta do regulamento do SESI, segundo Rodrigues (1997, p. 39), seus objetivos principais: alfabetização do trabalhador, educação de base, educação para a economia, educação para a saúde, educação moral e cívica e educação comunitária. O SESI seria, então, um instrumento para a consolidação ideológica do projeto da burguesia industrial, deixando para o SENAI a incumbência de formação técnico-profissional.

Situando essas observações frente à ideologia desenvolvimentista, dois elementos devem ser assinalados. Em primeiro lugar, como mostra Cunha (2005c), o SENAI e o SESI evidenciaram a ambiguidade entre as esferas pública e privada, cuja interpenetração foi uma constante na educação brasileira. Sempre a cargo da CNI e financiada com recursos públicos, prevendo, de maneira heterogênea ao longo da história, a cobrança de mensalidades, a estrutura criada pelo SENAI efetivou um verdadeiro sistema de ensino adequado aos interesses da burguesia industrial. A implantação desse sistema foi rápida e ganhou legitimidade com o desenvolvimentismo, podendo a CNI prescindir de uma estrutura preponderantemente pública de educação profissional nacional.

Em segundo lugar, como pode ser observado em Rodrigues (1997) e Oliveira (2003), as propostas da CNI jamais pressupuseram a universalização do ensino médio, em que pese a retórica da “elevação da qualidade da educação básica”. Ao contrário, ancorados no paradigma tecnicista e na Teoria do Capital Humano (TCH), os empresários industriais sempre reafirmaram a necessária “[...] subordinação da escola aos interesses imediatos de conversão industrial [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 260), enfrentando o “atraso” do sistema educacional brasileiro. Essa é uma característica própria da ideologia desenvolvimentista sob o capitalismo dependente. Como mostra Saes (2020), é a classe média brasileira quem dirige a luta pela

implantação de um sistema de escola pública no interior da formação do Estado burguês. No entanto, o faz apoiando-se na ideologia evolucionista e lutando contra, ao mesmo tempo, os grupos dominantes do Império e os movimentos grevistas do início do século. O resultado é um tipo conservador de escola pública, radicalmente calcada na meritocracia e favorecedora da intervenção estatal, funcional aos interesses da indústria no campo da formação profissional.

Esses elementos revelam como, na proposta pedagógica da burguesia industrial, o caráter dual da educação brasileira sempre foi, além de uma questão que nunca precisou ser combatida, um fator condicional para a efetivação de seus interesses. Um marco emblemático foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/1971. Politicamente, como mostra Cunha (2005c), em que pese o tom de crítica ao caráter estatizante da ditadura militar, sobretudo nos governos de Costa e Silva e Médici, a burguesia industrial consolidava sua ideologia desenvolvimentista com a nova legislação. Ao fundir os ramos profissionais de especialização do 2º ciclo do ensino médio, previstos na Lei anterior, a Lei 5.692/71 unificava a formação profissional técnica de nível médio em termos de tipo de oferta, deixando a definição dos arranjos, na ponta do sistema escolar, a cargo da correlação de forças. Isso representou uma ruptura com as tendências que se firmavam nas concepções pedagógicas, nenhuma delas prevendo a profissionalização universal e compulsória.

Na verdade, a corrente desenvolvimentista, agora já de corte autoritário e produtivista e compondo a base social da ditadura militar, não hegemonizava o debate educacional brasileiro. Entretanto, saiu vitoriosa, novamente, com apoio dos instrumentos dispostos pela ditadura, conseguindo impor o ensino técnico industrial como o modelo do novo ensino médio profissionalizante. Para Cunha (2005c), o prestígio acumulado durante quase três décadas pelo SENAI e sua posição hegemônica dentre as opções de formação de operários qualificados foi o que determinou essa vitória. Por outro lado, o mesmo autor evidencia a parcialidade da vitória, afirmando que essa foi a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil e, ao mesmo, o maior fracasso.

As propostas da CNI para a educação sob o modelo capitalista neoliberal

Com o fim da ditadura militar, chegou também ao fim o compromisso assumido pelas frações burguesas com o desenvolvimento via industrialização por substituição de importações, o elemento mais duradouro do período desenvolvimentista compreendido entre as décadas de 1930 e 1980. (SAES, 2001) As implicações ao posicionamento da burguesia industrial brasileira no campo educacional são de duas ordens. A primeira refere-se à pressão feita por setores populares pela previsão, na nova Constituição, do caráter público do Sistema S, o que configuraria, na prática, a destruição do SESI e do SENAI. Na verdade, essa pressão impôs à CNI a primeira de uma série de disputas pela manutenção da condição de dirigente do gigantesco aparato representado pelas duas entidades. Como mostra Rodrigues (1997), essa primeira disputa foi vencida pela CNI, com a instituição do Sistema CNI, um complexo organismo capaz de responder aos novos desafios, “[...] atuar na modernização institucional do país e liderar os empresários como agentes da transformação” (CNI, 1994 *apud* RODRIGUES, 1997, p. 55). O sistema seria composto por SENAI, SESI e Instituto Euvaldo Lodi (IEL)⁴.

Assim, durante os embates políticos durante a Constituinte, os empresários industriais conseguiram manter não só o controle absoluto sobre o SENAI e o SESI, mas a gestão da principal fonte de recursos – a arrecadação compulsória de taxas sobre a renda das empresas industriais –, além, é claro, dos convênios firmados entre o governo federal e aqueles órgãos. (RODRIGUES, 1997, p. 55).

Ademais, o Sistema CNI foi resultado de uma ampla campanha pela manutenção do mecanismo de financiamento, via fundo público, do Sistema S, articulando-a com diversas outras entidades representativas da burguesia brasileira e coletando assinaturas numa das iniciativas de maior envergadura no processo Constituinte.

Cunha (2005c) descreve uma série de outras ameaças ao SENAI trazidas com o período neoliberal. Elas advieram de: mudanças nos processos produtivos e eclosão

⁴ O IEL foi criado pela CNI em 1969 com o objetivo de promover a integração universidade-indústria através de estudos e pesquisas. Como assevera Rodrigues (1997), o instituto foi criado como um indutor dos interesses da burguesia industrial nas universidades brasileiras, formulando o perfil técnico-profissional desejado e desenvolvendo pesquisas através da cooptação de quadros de nível superior altamente capacitados. Diferentemente do SENAI e SESI, o IEL não foi criado por força de lei, mas como aparato interno à estrutura de representação da indústria.

da desindustrialização, que fariam diminuir a receita da entidade; a própria reivindicação empresarial pela redução do “custo Brasil”, no âmbito das políticas de abertura econômica; e dos setores organizados da classe trabalhadora que reivindicavam a gestão tripartite do Sistema S⁵.

Frente a esse cenário, ao longo do primeiro governo FHC (1995-1998), a CNI elaborou uma estratégia de enfrentamento, que se sagrou exitosa. Ela previa uma reorientação geral na instituição, definindo desde mudanças na gestão (completamente redefinida a partir dos parâmetros da chamada Gestão da Qualidade Total), até políticas de cobrança e/ou aumento nos valores das mensalidades. Além disso, a direção da CNI mantinha as contribuições compulsórias das entidades filiadas, gerando, em certos casos, disputas internas. Por fim, os industriais definiram uma atuação mais estratégica no Conselho Nacional de Educação (CNE), chegando a nomear, em 1996, o Diretor Regional do SENAI de São Paulo como membro da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho. (CUNHA, 2005c) Fábio Haidar, o nomeado, seria, um ano depois, o relator do Parecer do CNE que deu origem ao Decreto nº 2.208, que desresponsabilizava o Estado para com essa modalidade e vinculava a educação profissional às políticas neoliberais em curso. (OLIVEIRA, 2003)

A segunda ordem de implicações oriundas do novo contexto refere-se ao pensamento pedagógico da CNI, que sofre transformações importantes na década de 1990. Além disso, é nessa década que as bases das reivindicações pedagógicas dos industriais para os vinte anos seguintes serão estabelecidas. (RODRIGUES, 1997) A CNI produz, em 1993, um documento tratando especificamente da educação básica e profissional (CNI, 1993). São dois os principais fatores conjunturais que levam à elaboração do documento. Em primeiro lugar, destacam-se as intensas disputas na formulação da nova LDB, processo que demorou dez anos até a Lei ser aprovada, em 1996.

Segundo Oliveira (2003), é nesse documento de 1993 que a burguesia industrial adapta sua proposta de vínculo entre a educação básica e profissional ao novo padrão produtivo oriundo da base taylorista-fordista. A CNI o faz mantendo as bases de seu pensamento pedagógico na TCH, porém adaptando essa leitura à

⁵ Cunha (2005c) assinala que a pauta da gestão tripartite tinha um conjunto importante de defensores dentro do próprio SENAI. O autor mostra como o processo de crescimento da entidade criou um corpo técnico-administrativo de classe média sem alinhamento ideológico com a burguesia industrial e com relativa capacidade de organização sindical, sobretudo a partir da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Ver Cunha (2005c, p. 224-225).

necessidade de formação de um trabalhador polivalente. É assim que as noções de *competências* e *empregabilidade* aparecem pela primeira vez nas formulações da entidade, justificando a crise do emprego.

Com o desgaste da ideologia desenvolvimentista, era necessário à CNI seguir estabelecendo a relação entre seus interesses e os de toda a sociedade. Assim, a formação profissional deveria prever tanto a necessidade de crescimento competitivo da indústria, quanto a instrução qualificada de mão de obra, exigente, agora, de uma sólida formação básica. Para que isso se efetivasse, conforme previa o documento de 1993, seria necessário incluir no texto da nova LDB um tipo de articulação pragmática entre educação básica e formação profissional, mediando-as com a categoria polivalência. O trecho de Oliveira (2003) citado abaixo resume bem a questão:

A utilização do conceito de polivalência nos documentos empresariais é mais uma expressão da modificação do discurso das elites visando conseguir, também no plano da produção, a sua hegemonia política. A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais. Não ocorre, como o discurso dominante procura apregoar, que os trabalhadores estariam se aproximando de uma formação mais integral [...] O que ocorre é uma tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção como se estes também fossem os seus. (p. 259).

Com efeito, a LDB de 1996 previu a articulação da educação profissional com a educação básica, porém não a especificou, novamente deixando para a correlação de forças a regulamentação da questão nos anos seguintes. Como assevera Saviani (2004), “[...] esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (p. 216). Para o autor, a Lei deixa espaço aberto para que o governo federal e o CNE definam o caráter da articulação, algo que ficou estabelecido na reforma neoliberal da educação profissional ocorrida a partir de 1997.

O segundo fator conjuntural que justifica o documento de 1993 é a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁶, em 1988. A partir de 1990, com a

⁶ O FAT foi criado através de dispositivo previsto na Constituição. Porém, foi regulamentado e institucionalizado pela Lei nº 7.998/1990, que previu a criação do Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), desde então multipartite e paritário. Trata-se de um fundo público de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com recursos advindos do Programa

regulamentação do FAT, abria-se a corrida de diversos grupos sociais por significativos recursos advindos de impostos obrigatórios para programas de qualificação profissional. Em 1995, às vésperas da aprovação da LDB e da definição da reforma da educação profissional, o patrimônio do fundo era de cerca de cinquenta bilhões de reais (DIEESE, 2005).

A utilização desses recursos, previstos na Constituição, não se daria apartada das concepções políticas e pedagógicas daqueles grupos, que acabariam explicitadas nos organismos de gestão tripartite do FAT. Além disso, na esteira da reforma, surge em 1996 o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que previa um tipo de educação profissional baseada em cursos de baixa carga horária, sem vínculo com o sistema público de educação básica e com o intuito de enfrentar o desemprego.

O PLANFOR seria um importante mecanismo de atendimento dos interesses da CNI, via FAT e por meio do SENAI, como confirmaram algumas pesquisas (DELUIZ, 1999; MELO, 2010). Há várias dimensões a partir das quais se pode chegar a essa conclusão, mas nos restringimos a três. Em primeiro lugar, o fato mais óbvio: o FAT efetivou-se como uma importantíssima estratégia de repasse de recursos para o Sistema S. Confrontando dados oficiais apresentados em Souza (2006) e DIEESE (2005), concluímos que, no ano 2000, do total de recursos do fundo aplicados em programas de qualificação profissional, dos quais o PLANFOR era o maior, cerca de R\$ 530 milhões foram destinados às entidades do Sistema S. O valor representa algo em torno de 4% da arrecadação total do fundo naquele ano e 84% do recurso destinado às ações de qualificação profissional.

Em segundo lugar, a CNI impôs seus interesses também no núcleo do aparelho estatal, o Poder Executivo, deixando a disputa no âmbito do Conselho do FAT (CODEFAT) em segundo plano. A Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho, criada para gerir o PLANFOR, teve como integrante Nassim Mehedeff, homem com larga experiência de trabalho anterior no SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Não é mera coincidência que esse seja um dos autores do documento da CNI de 1993

de Integração Social (PIS), receitas financeiras (principalmente de empréstimos concedidos ao BNDES) e arrecadação da contribuição adicional pelo índice de rotatividade. As despesas do FAT são divididas em cinco itens: benefício do seguro-desemprego, benefício do abono salarial, intermediação de emprego, qualificação profissional e outros.

e tenha atuado ativamente na formulação do novo programa. (RODRIGUES, 1997; DELUIZ, 1999)

A terceira dimensão se relaciona a questões de cunho pedagógico. Nesse sentido, a análise de Rodrigues (1997) não deixa dúvidas para o fato de haver rígidos nexos entre os conteúdos do chamado Relatório Delors⁷ e do documento elaborado pela entidade na primeira metade da década. A diferença está apenas no fato de a burguesia industrial brasileira reivindicar as ideias contidas no relatório em favor da “busca pela competitividade”, que se constitui, frente à crise do Estado de Bem Estar Social e na visão da CNI, na estratégia de resolução dos “conflitos sociais”. (RODRIGUES, 1997, p. 186)

Assim, para adaptar a formação profissional às necessidades da competitividade sob o neoliberalismo, os pilares do documento da CNI são idênticos aos do Relatório Delors: habilidades básicas (“ensinar a pensar”, como resultante da formação geral), habilidades específicas (“aprender a fazer”, derivada da formação profissional) e habilidades de gestão (“aprender a ser” no trabalho). (MELO, 2010) Todos esses elementos estruturam o PLANFOR e permitem afirmar, na visão de Melo (2010), que a formação proposta pelo programa deriva das proposições dos empresários industriais.

As teses da CNI para a educação profissional ao longo do neodesenvolvimentismo

Como explicamos, a análise das reivindicações industriais para a educação profissional ao longo dos governos do PT, aqui denominados neodesenvolvimentistas (BOITO JR., 2018), foi desenvolvida exclusivamente a partir de documentos elaborados pela própria CNI. Para a seleção das fontes, o ponto de partida foi o trabalho de Melo (2010), que analisa quatro textos públicos divulgados pela entidade industrial (CNI, 2002; 2005; 2006; 2007). Além disso, adotamos, como fonte complementar, um documento escrito já na segunda década dos anos 2000, com

⁷ O documento foi resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, entre 1993 e 1996, e passou a ser, na prática, a maior referência documental para a aplicação das reformas educacionais neoliberais nos países dependentes. Trata, resumidamente, de um discurso pedagógico que articula a pedagogia das competências aos processos de privatização, embasando os empréstimos do FMI e Banco Mundial para implementação das reformas. Para um exemplo de análise da incorporação das orientações do Relatório Delors à reforma educacional brasileira, ver Silva (2008), capítulo 5. Para uma análise da relação entre o Relatório Delors e os tipos de formação requerida ao trabalhador da indústria tanto no taylorismo-fordismo quanto no toyotismo, ver Mueller (2012).

propostas para a reforma trabalhista (CNI, 2012). Metodologicamente, seguimos os procedimentos indicados por Franco (2005), aplicando a Análise de Conteúdo a partir das unidades de registro relacionadas aos temas emergentes da análise histórica anterior e do trabalho de Melo (2010).

A concepção de educação profissional assentada sobre a noção de “competências para a laboralidade” é central no documento de 2002, intitulado *A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento* e que apresenta uma agenda para o próximo governo. A noção já vinha norteando toda a reforma educacional neoliberal dos anos 90 e impôs à educação profissional a dicotomia entre formação técnica para o trabalho e formação científica para o prosseguimento nos estudos, ancorada na ideia de racionalidade. (GENTILI, 1996) Aparentemente, traz em si um conteúdo “progressista”, inclusive porque embute às “competências” o pressuposto de valorização dos ensinos fundamental e médio, com a “intercomplementaridade da educação profissional com a educação básica” (CNI, 2002, p. 65). Todavia, a formação flexível, o “aprender a aprender” e as “habilidades”, pilares da noção de “competências”, aprofundam a tendência à privatização da educação profissional e restringem o conhecimento científico a atividades práticas. O documento apresenta propostas pontuais para a educação profissional:

- Definir programas de qualificação profissional, com ações destinadas a suprir as deficiências de educação básica e fundamental.
- Enfatizar, nos cursos de educação básica e fundamental, o *desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o trabalho (trabalho em equipe, leitura e interpretação de textos objetivos, dados e gráficos)*.
- Apoiar os programas de formação profissional desenvolvidos pelo setor privado. (CNI, 2002, p. 100, grifos nossos).

Além disso, no documento em questão, o elo mais próximo entre a política de educação e a política industrial está nas noções de produtividade e inovação, pressupostos econômicos para que a indústria nacional eleve sua competitividade no mercado internacional. Nota-se, nesse ponto, a construção do consenso em torno do projeto neodesenvolvimentista, abrindo espaço para as políticas sociais que estavam por vir com os governos do PT. O trecho a seguir é emblemático:

O eixo que define esta estratégia é a competitividade. A capacidade de inovação, a elevação da produtividade e o crescimento das exportações devem vir acompanhados da redução simultânea dos problemas de desigualdade e pobreza. (CNI, 2002, p. 12).

A ideia de inovação, em particular, parece ser um eixo do neodesenvolvimentismo. A CNI estabelece a educação profissional como “indutora necessária” da inovação, condição básica para o aumento da produtividade, do crescimento econômico e, conseqüentemente, das “taxas de emprego” e da “melhoria dos salários” (CNI, 2002, p. 94). Essa articulação compõe, como de resto já demonstraram outros autores (OLIVEIRA, 2003), a relação direta entre escolaridade e crescimento econômico, pilar daquilo que se convencionou denominar no discurso pedagógico de Teoria do Capital Humano (TCH).

Vale salientar que o fortalecimento da matriz tecnológica nacional a partir do conhecimento produtivo e da inovação não é elemento contraditório às demais classes e frações que compuseram a frente neodesenvolvimentista. A CNI, no documento em questão, chega a apontar a necessidade de uma política de desenvolvimento e integração que incorpore, por meio da educação profissional, os produtos da inovação brasileira à cadeia produtiva nacional. Na tensão com a frente neoliberal, esse reclamo assenta-se sobre a legitimação de “políticas sociais voltadas para os pobres e crescimento econômico.” (MELO, 2010, p. 105)

O fundamento político do documento é declarado na apresentação: “manter as conquistas alcançadas [na década de 90] e criar condições para a superação do baixo e oscilante crescimento, grande frustração do período.” (CNI, 2002, p. 7) Diferentemente da década anterior, agora um projeto de frente política com setores das classes trabalhadoras e apoiado na proteção mais incisiva do Estado à indústria está colocado objetivamente. Daí a ênfase em veicular sua agenda como sendo o “projeto de toda a sociedade”, numa “vontade de comungar tais interesses em torno do que será denominado de ‘pacto social’” (MELO, 2010, p. 95).

O *Mapa estratégico da indústria 2007-2015*, produzido em 2005, num momento de crise da frente neodesenvolvimentista, é mais explícito nas contradições com o programa neoliberal, enfatizando reivindicações como diminuição do spread bancário, aumento dos investimentos em infraestrutura, fortalecimento do mercado interno e diminuição do desemprego. Essas seriam as principais metas a serem atingidas pelo empresariado industrial, “como parte integrante da sociedade, ao participar da construção e implementação das políticas públicas.” (CNI, 2005, p. 21)

O mapa possui um capítulo específico destinado à educação, no qual a ideia de empreendedorismo vem fortalecer a de inovação. A cultura empreendedora,

segundo a visão da CNI, deve ser pautada pela conscientização e divulgação das ideias de criatividade, habilidade, liderança e visão de futuro, adaptadas às novas dinâmicas da produção:

A divulgação da cultura empreendedora e a valorização da atividade empresarial são essenciais para o crescimento do País. O elo de ligação é a interdependência entre empreendedorismo e inovação. A sua difusão requer processos educativos capazes de formar profissionais para empreender e inovar.

Promover a cultura empreendedora na educação significa desenvolver valores para criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do próprio negócio, na participação e organização das formas de geração de renda e emprego e na condição de cidadão ativo, como empreendedor social. (ibid., p. 34).

Soma-se a isso o foco na empregabilidade, eixo de uma educação profissional voltada para a incerteza no trabalho. Aqui, novamente a noção de “competências” é mobilizada, em uma formação técnica pautada pelo “aprender por toda a vida”. Mantém-se, assim, a Teoria do Capital Humano e enfatiza-se ainda mais a universalização da educação básica como fundamento das “ações sociais” num projeto nacional de educação que articule escolarização geral e aprendizado de uma profissão. As possíveis formas de articulação não são detalhadas, desconsiderando o conteúdo do Decreto nº 5.154, promulgado um ano antes e que abriu a possibilidade de estabelecer um currículo unitário, de natureza politécnica.

A principal novidade do documento é a reivindicação da expansão privada da educação profissional, dando especial ênfase ao papel do Sistema S. Para a CNI, parte das soluções dos problemas enquadra-se na integração escola/empresa, “na flexibilização da oferta da educação técnica e tecnológica e no reconhecimento de competências dos trabalhadores.” (CNI, 2005, p. 33) Além disso, a entidade afirma a importância da diminuição das diferenças regionais, gargalo para o aumento do crescimento industrial.

O documento de 2006, *Crescimento: a visão da indústria*, apresenta dez prioridades da CNI para o período que se iniciaria em 2007, enunciadas em forma de desafios. Uma novidade é um trecho destinado especificamente à inovação, ao qual se vincula a proposição de um programa específico para a educação superior em engenharia. A entidade destaca a inovação como núcleo estruturador das “novas políticas industriais”, vinculando um conjunto de instrumentos que passam pelo

incentivo da atividade via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) em articulação com a educação profissional.

Há, além disso, outras duas novidades em relação aos documentos de 2002 e 2005. Em primeiro lugar, baseado em experiências de outros países, o documento reconhece os avanços em relação à democratização da educação obtidos no primeiro governo Lula, porém critica a qualidade dos serviços públicos, sobretudo numa educação básica que “ainda não é considerada prioridade real.” (CNI, 2006, p. 140) Para a CNI, o país avançou em termos quantitativos, mas não qualitativos, de modo que ainda não tem “mão-de-obra educada – capaz de absorver e melhorar as novas tecnologias” (ibid., p. 131).

Esse diagnóstico leva a CNI a uma segunda questão: o repasse de recursos públicos para o fortalecimento da educação básica e profissional é aprofundado e levantado com mais ênfase. Já a educação superior deve receber mais aportes da iniciativa privada, pois os cursos técnicos são uma tendência na educação mundial, sobretudo entre os países desenvolvidos. O documento chega a afirmar que o “comprometimento” das universidades brasileiras com o trinômio ensino-pesquisa-extensão “funciona como uma camisa de força e dificulta o crescimento da oferta de cursos de tecnologia.” (ibid., p. 139)

A Educação Técnica profissionalizante privada também deve ser estimulada pelo governo. A oferta de trabalhadores técnicos é essencial para a absorção de novas tecnologias, bem como para o aumento da produtividade das empresas. Hoje, há um déficit de profissionais qualificados devido a incentivos culturais e econômicos artificiais em favor do curso superior de quatro anos, o que tem levado um contingente elevado de estudantes para as ciências humanas e sociais. [...] A maior destinação de recursos nessa área não só propiciará o aumento da taxa de retorno da educação, como também possibilitará a redução das desigualdades educacional e econômica. (ibid., p. 139).

A conclusão é que o aumento dos investimentos precisa estar conectado com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. A entidade localiza sua leitura sobre as desigualdades do país, novamente, nas distorções entre regiões e enfatiza a necessidade de “capilaridade” da rede de educação profissional como forma de desenvolvimento das regiões mais pobres e por meio da inovação.

Por sua vez, o documento *A educação para a nova indústria*, escrito em 2007, é o mais importante documento da década de 2000 da CNI no âmbito da educação e

apresenta suas ações no SESI e no SENAI. Um dos programas descritos no documento é, na verdade, uma intersecção entre educação básica e formação profissional. Para essa iniciativa, baseada na educação continuada, a CNI estimava investir, entre 2007 e 2010, quase R\$ 130.000.000,00, correspondentes a quatro milhões de matrículas. O objetivo seria desenvolver as competências laborais, articulando os conteúdos típicos da Rede SESI: “empreendedorismo, responsabilidade social, sustentabilidade ambiental, ética, inovação, educação alimentar”. (CNI, 2007, p. 21).

No âmbito do SENAI, as ações são diretamente ligadas aos cursos técnicos e de qualificação profissional. A prioridade nos currículos deve ser dada aos “cursos de formação generalista, para, em seguida, no âmbito da empresa, se fazer o aprofundamento da especialização, de acordo com as exigências dos novos padrões.” (CNI, 2007, p. 16). O reclamo dessa fórmula pela indústria não é novo, como já constataram outras pesquisas (OLIVEIRA, 2003; MELO, 2010). O que está em jogo é o tipo de articulação entre educação profissional e ensino médio priorizada pela CNI no processo de expansão reivindicado: para a entidade, a modalidade subsequente – cursos técnicos destinados a alunos com o ensino médio completo – proporciona resultados mais diretamente ligados ao aumento da competitividade industrial. De fato, no período posterior, em especial com o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), a oferta do Sistema S concentrou-se nos cursos subsequentes, em detrimento da integração curricular.

Cabe destacar que o documento é escrito no mesmo momento em que se iniciava uma das maiores expressões da conjuntura político-econômica do período, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Articulando suas reivindicações a esse novo momento, a CNI apresenta uma “resposta objetiva” aos desafios desse período, sintetizada no mote “uma educação para a nova indústria”. As metas eram, entre 2007 e 2010, atingir um total de 16,2 milhões de matrículas, sendo 7,1 milhões em educação básica e continuada no SESI e 9,1 milhões em educação profissional no SENAI. Se, por exemplo, observarmos a distribuição de matrículas do PRONATEC entre cursos de qualificação e cursos técnicos, é possível encontrar semelhanças: no programa proposto pela CNI, aproximadamente 5,3% das matrículas referem-se à EPTNM; com o PRONATEC, analisando-se apenas o acordo de gratuidade do governo federal com o Sistema S, essa proporção foi, em 2014, de 12% (BRASIL,

2015a; 2015b), número maior que o pautado pela indústria, porém ainda privilegiando, de longe, a oferta dos cursos de qualificação.

Mais uma vez, a diminuição das desigualdades regionais é apresentada como central, devendo ser um impacto da expansão dos cursos técnicos e de qualificação profissional na política pública:

A qualificação dos trabalhadores nas diferentes regiões do País contribui para a estruturação de uma indústria melhor distribuída em seu território. Assim, deve ser considerada como importante elemento de uma política de desenvolvimento regional, orientada para tornar a indústria brasileira de classe mundial. (CNI, 2007, p. 8).

Por último, no documento de 2012 a CNI apresenta propostas para uma reforma trabalhista de cunho neoliberal. Dos 101 itens que compõem essas propostas, sete relacionam-se diretamente com a educação profissional e, em síntese, contêm a seguinte ideia: “O crescimento da produtividade está estreitamente associado a três elementos decisivos: inovação; qualificação de recursos humanos; e regulação trabalhista”. (CNI, 2012, p. 17) Vale lembrar que 2012 é um ano fundamental da aplicação das políticas anticíclicas neodesenvolvimentistas. Na esteira do PAC, o primeiro governo Dilma reduzia significativamente a taxa básica de juros e implementava medidas como redução de impostos e a intensificação do papel do BNDES.

Nesse âmbito, a CNI passa a deixar mais explícitas suas contradições com as classes trabalhadoras, já que por “regulação trabalhista” compreende a terceirização irrestrita, a “desburocratização” e uma reforma tributária que beneficie seus filiados.

Um dos mais graves problemas do Brasil atual é a carência de trabalhadores qualificados. As escolas públicas e privadas não conseguem preparar os quadros de pessoal para sustentação do crescimento brasileiro. Impõe-se, assim, a colaboração direta das empresas no treinamento e na qualificação dos seus empregados. Durante muito tempo, vigorou no país a Lei 6.297/1975, que concedia às empresas uma redução do seu imposto de renda correspondente aos investimentos que faziam naquelas atividades. A lei foi revogada primordialmente devido à inexistência de meios eletrônicos seguros para o controle dos investimentos. A situação atual é outra. Tais meios estão disponíveis e a carência de trabalhadores qualificados persiste. Dessa forma, não faz sentido as empresas poderem abater do imposto de renda gastos em programas de naturezas diversas e não terem qualquer subsídio em relação ao que investem em educação e treinamento. (CNI, 2012, p. 106).

Essas questões repercutem nas propostas para a educação profissional, na medida em que a entidade propõe a redução de encargos previdenciários para aprendizes, desoneração das bolsas de estudo fornecidas pelo Sistema S (elemento inserido posteriormente no PRONATEC) e separação entre jornada de trabalho e cursos de qualificação profissional.

A CNI mantém, no entanto, a reivindicação pela continuidade da expansão de vagas e a consequente defesa do PRONATEC – que, a essa altura, incorporava um programa de bolsas que inseriu outras instituições privadas no programa. Enfim, o documento de 2012 é, ao mesmo tempo, o mais contraditório e o que mais resultou em políticas públicas institucionalizadas pelo governo. As propostas da CNI são neoliberais naquilo que se refere a custos tributários e estatistas quando propõem políticas educativas para os trabalhadores, revelando o caráter contraditório da burguesia interna.

Considerações Finais

Ao longo dos capítulos anteriores, percorremos alguns aspectos das propostas educacionais da burguesia industrial brasileira, desde o período de formação do Estado burguês no Brasil. É possível concluir, ainda que preliminarmente, em favor da existência de um fio condutor no projeto de educação profissional desse grupo social. A formação dos trabalhadores requerida pelo empresariado industrial brasileiro sempre carregou em si uma contradição. De um lado, trata-se de um tipo de educação restrita à preparação da mão de obra operária para o mercado capitalista. Isso se dá em duas direções: ideológica, ao reivindicar a centralidade da inculcação dos valores burgueses ao operariado, distanciando-o dos princípios socialistas; e econômica, ao buscar na TCH a tese segundo a qual a educação funciona como insumo econômico. Saes (2020), por exemplo, relata a luta da burguesia industrial na Primeira República contra o ensino obrigatório para crianças e sua defesa do trabalho infantil, inclusive articulado à escola de fábrica oferecida pelas próprias empresas.

Todo o processo de criação e fortalecimento do SESI e do SENAI é expressão desse primeiro polo da contradição. O aparelho de Estado sempre foi um mecanismo importante para que a burguesia industrial garantisse a oferta de formação técnica e profissional do seu interesse e sob seu controle, sobretudo num período em que o

parque produtivo brasileiro ainda era incipiente. Mas, nesse ponto, concordamos com Saes (2020) quando o autor afirma que se trata de um modelo educacional muito mais filantrópico do que liberal-burguês no sentido estrito. A formação ampliada da massa operária para um projeto autônomo de desenvolvimento nunca esteve em questão, assim como a integração cultural e científica do proletariado foi sempre secundarizada ou, na maioria das vezes, esquecida pelo projeto industrial de educação profissional. O resultado foi a hegemonia de um modelo profundamente dual de ensino médio, que é orientado pelo represamento das classes populares na educação básica.

Por outro lado, é interessante perceber como, politicamente, os industriais sempre acionaram mecanismos ideológicos e discursivos que aproximaram seu projeto dos interesses dos trabalhadores. Novamente, cabe citar a criação do SESI e do SENAI, ampliando o acesso aos cursos de qualificação e vinculando – prática e teoricamente – a educação profissional ao sistema de proteção social nascente com o Estado Novo varguista.

Uma boa síntese dessa aproximação se dá nos governos do PT. Como vimos, a inserção no neodesenvolvimentismo condicionou o projeto educacional do empresariado industrial à diminuição das desigualdades, mantendo a coesão da frente política. Produziu-se, assim, uma versão “social” do neotecnicismo, que possibilitou a articulação da educação profissional com políticas de ampliação do acesso, garantia de direitos e distribuição de renda. Esse contexto, inclusive, permitiu, por certo tempo, o convívio harmônico entre um modelo educacional privado e vinculado à TCH e outro ligado a reivindicações históricas dos trabalhadores, como a política de integração curricular (Ensino Médio Integrado e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

Vale, aqui, lembrar Poulantzas (1977), quando trata da política social do Estado capitalista, meio pelo qual também – junto da política econômica – é construída a hegemonia de uma ou outra fração burguesa no bloco no poder:

Dupla característica, portanto, do Estado capitalista: por um lado, a sua autonomia relativa ao econômico implica a possibilidade, segundo a relação de forças concreta, de uma política ‘social’, de sacrifícios econômicos em proveito de certas classes dominadas; por outro lado, é esta própria autonomia do poder político institucionalizado que permite cercear por vezes o poder econômico das classes dominantes, sem jamais ameaçar o seu poder político. (POULANTZAS, 1977, p. 188, grifos do autor).

O Estado efetiva, assim, sua função de coesão social, mas instaura a luta contraditória entre frações dominantes no interior do bloco no poder. Essa disputa, nos governos situados entre 2003 e 2016, materializou-se na hegemonia da grande burguesia interna, suplantando o papel preponderante da burguesia diretamente associada ao capital internacional. Ao fazê-lo recorrendo às políticas econômica e social do Estado capitalista brasileiro, o empresariado industrial, setor dinâmico da grande burguesia interna, tratou de articular os princípios básicos de seu projeto educacional à frente política que sustentou os governos do período.

O neotecnicismo social da CNI, portanto, não desmonta as bases da ideologia adaptativa e da TCH, mas reivindica esses fundamentos em seu modelo flexível e vai além: coesiona essa reivindicação com as políticas de diminuição das desigualdades. Nesse sentido, da mesma forma que o neodesenvolvimentismo limita-se pelo rentismo financeiro, o neotecnicismo social limita-se por uma TCH flexível, formulada e aplicada ainda na década de 1990. Os limites dessa empreitada estiveram estabelecidos pelos próprios limites do projeto econômico e da frente neodesenvolvimentistas.

Enfim, o caráter contraditório do projeto de educação profissional da burguesia industrial brasileira é condizente com as próprias características sociais e políticas desse grupo. A condição estrutural de nossa formação social impõe, como bem observa Poulantzas (1976), um “tipo dependente de industrialização”. O processo de internacionalização da produção e a tendência de investimento de capitais estrangeiros nos setores produtivos inibe o desenvolvimento do programa da burguesia interna e de uma industrialização autônoma, questão, aliás, como vimos nos documentos da CNI, apontada apenas de passagem em um dos textos. Isso explica a fraqueza política dessa fração de classe, que, mesmo tentando traduzir politicamente suas contradições com a burguesia associada, “[...] não pode, a maior parte do tempo, exercer uma hegemonia política a longo prazo sobre outras frações da burguesia e das classes dominantes, isto é, sobre o bloco no poder.” (POULANTZAS, 1976, p. 37). A reflexão aqui apresentada mostra como essa unidade contraditória, que constitui o bloco no poder, pode produzir efeitos no campo das políticas educacionais.

Referências

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 28 jun. 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9403-25-junho-1946-417689-norma-pe.html>>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 27 de novembro de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica, 2014**. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 03 de janeiro de 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento**. Brasília: CNI, 2002.

_____. **Crescimento: a visão da indústria**. Brasília: CNI, 2006.

_____. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI/SENAI/Sesi, 2007.

_____. Emerson Casali (Coord.). **101 propostas para a modernização trabalhista**. Brasília, 2012.

_____. **Mapa estratégico da indústria: 2007-2015**. Brasília: CNI/DIREX, 2005.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2a ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2a ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

DELUIZ, N. O PLANFOR em ação: entidades executoras, cursos e formadores. Seminário Nacional sobre Avaliação do PLANFOR: Uma política pública de educação profissional em debate, 1999, São Carlos. **Anais**. São Paulo: Unitrabalho, 1999.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **O Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT**. Notas Técnicas, São Paulo, n. 5, ago. 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

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

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.) **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MELO, A. de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000**. 2010. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba.

MICOLAICVYZ, F. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: análise das políticas econômicas e suas implicações para o trabalho e a educação. Seminário do Trabalho: Trabalho, educação e neodesenvolvimentismo, 9., 2014, Marília. **Anais**. Marília: UNESP, 2014.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 41, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

NUNES, C. **Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

OLIVEIRA, R. de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

POULANTZAS, N. **A crise das ditaduras**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RODRIGUES, J. dos S. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. 1997. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

SAES, D. **Educação e classe social**: o papel da classe média na formação do sistema de escola pública, na França (1880-1940) e no Brasil (1889-1940). São Paulo: Amazon, 2020. E-book Kindle.

SAES, D. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, N. R. de. **Formação profissional e ação sindical no Brasil**. 2006, 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UEL, Londrina, 2006.

VARGAS, A. C. L. A face dependente do capitalismo brasileiro e a política de formação para a classe trabalhadora. Colóquio Nacional A produção do conhecimento em educação profissional, 2, 2012, Natal. **Anais**. Natal: IFRN, 2012.

VASCONCELOS, R. A. F. de; AMORIM, M. L. O ensino técnico e as demandas dos ciclos desenvolvimentistas no Brasil contemporâneo: nacional-desenvolvimentismo de JK, milagre econômico dos militares e neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma. Seminário do Trabalho: Trabalho, educação e neodesenvolvimentismo, 9, 2014, Marília. **Anais**. Marília: UNESP, 2014.

A ESTRATÉGIA DO ESTADO CAPITALISTA NO SETOR DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESLOCALIZAR OS PROCESSOS EDUCATIVOS¹

Maria de Fatima Felix Rosar²

Resumo

Apresenta-se uma análise do empresariamento da educação, evidenciando as articulações entre Estado capitalista e universo corporativo. A partir dessa estratégia, associando as dimensões políticas e econômicas, produz-se um deslocamento das decisões do campo das instituições públicas para o setor de negócios. Impõem-se na gestão pública padrões do gerencialismo empresarial. Para realocar a educação no campo da produção de teorias e práticas críticas, urge superar a ideologia do neoliberalismo responsável pelo agravamento da violência e da guerra civil. Redefinir os rumos da educação supõe lutar pela educação democrática e a superação do capitalismo.

Palavras-chave: Estado capitalista. Empresas de educação. Neoliberalismo. Educação democrática.

LA ESTRATEGIA DEL ESTADO CAPITALISTA EN EL SECTOR EDUCATIVO EN BRASIL: DELOCANDO LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Resumen

Se presenta un análisis del emprendimiento de la educación, destacando las articulaciones entre el Estado capitalista y el universo empresarial. A partir de esta estrategia, asociando las dimensiones política y económica, se produce un desplazamiento de las decisiones desde el ámbito de las instituciones públicas al sector empresarial. En la gestión pública se imponen los estándares del gerencialismo empresarial. Para reubicar la educación en el campo de la producción de teorías y prácticas críticas, es urgente superar la ideología del neoliberalismo responsable del agravamiento de la violencia y la guerra civil. Redefinir los rumbos de la educación significa luchar por la educación democrática y la superación del capitalismo.

Palabras clave: Estado capitalista. Empresas de educación. Neoliberalismo. Educación democrática.

THE STRATEGY OF THE CAPITALIST STATE IN THE EDUCATION SECTOR IN BRAZIL: DELOCATING EDUCATIONAL PROCESSES

Abstract

An analysis of the entrepreneurship of education is presented, highlighting the articulations between the capitalist State and the corporate universe. From this strategy, associating the political and economic dimensions, there is a shift in decisions from the field of public institutions to the business sector. Standards of business managerialism are imposed in public management. In order to relocate education in the field of the production of critical theories and practices, it is urgent to overcome the ideology of neoliberalism responsible for the aggravation of violence and civil war. Redefining the directions of education means fighting for democratic education and overcoming capitalism.

Keywords: Capitalist state. Educational enterprise. Neoliberalism. Democratic education.

¹ Artigo recebido em 24/03/2022. Primeira avaliação em 20/04/2022. Segunda avaliação em 24/04/2022. Terceira avaliação em 05/05/2022. Aprovado em 22/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53629>.

² Doutora em Filosofia e História da Educação em Administração e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente aposentada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tendo atuado como professora do quadro de magistério da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), da UFMA e da Unicamp. Email: mffrosar@uol.com.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5395235360205509>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3238-9191>.

Preâmbulo

Na segunda década do século XXI, ultrapassados os anos dos governos denominados democrático-populares, entre 2003 e 2016, ampliou-se a possibilidade de reconhecimento das raízes de um processo amplo e profundo de deslocalização das atividades realizadas pelas instituições públicas, não somente na área da educação, de modo particular, mas também nos demais serviços destinados às classes trabalhadoras. Sob a forte dominação das corporações empresariais e financeiras, o Estado, no Brasil, tem realizado transformações no seu *modus operandi*, como expressão da economia e da política, desvinculadas do compromisso com direitos, interesses e demandas das classes majoritárias e vinculada organicamente com a burguesia do Brasil e dos países capitalistas hegemônicos, com destaque para os Estados Unidos.

Em outras palavras, de forma mais visível aos olhos do contingente da pequena burguesia e de forma menos compreendida pelo proletariado, excluído e, portanto, não reconhecido como “sujeito de direitos”³, o Estado brasileiro torna-se cada vez mais atrelado às forças políticas e econômicas que atravessam as suas instâncias executivas, legislativas e judiciárias. Desfaz-se o simulacro do liberalismo do Estado como aparelho constituído e organizado para arbitrar os conflitos e as contradições entre as classes antagônicas. Ele expande de forma sistêmica, no seu funcionamento, elementos da sua essência derivada da hegemonia das classes que controlam o sistema mundial do capital, em suas articulações orgânicas nacionais e internacionais.

Sendo assim, como de fato se constata na realidade do contexto nacional, as políticas de setores estratégicos para o desenvolvimento humano e da sociedade, como a educação, ganham “novas modelagens”, definidas fora do âmbito das escolas de educação básica e das universidades públicas, direcionadas a projetos prioritários, com objetivos, conteúdos e metodologias que se originam em outros espaços e organizações.

³ De fato, na condição de proletário, o trabalhador está apartado do direito de propriedade, portanto, ser admitido como sujeito de direitos pelo Estado liberal é o que o capitalismo lhe acena; ou seja, ele jamais será proprietário, mas também não alcançará na sua plenitude a totalidade de direitos. Em última instância, para o Estado capitalista, ele é um suposto sujeito de direitos. A reforma trabalhista de 2017, no Brasil, tornou ainda mais evidente o caráter do neoliberalismo nesse sentido, desconstruindo as normas trabalhistas e “subvertendo as negociações coletivas”.

Trata-se de um complexo conjunto de cânones formulados segundo os princípios definidos no universo empresarial, corporativo, privado, sacralizados pelo mercado. A lógica que se impõe está ancorada na produtividade, eficiência, eficácia, competência e transnacionalidade, como um padrão considerado aplicável a um amplo espectro de instituições. Em grande medida, destacam-se as formas de adaptação dos indivíduos às organizações, de modo a promover o seu envolvimento, para reduzir conflitos e aumentar os resultados produtivos previstos. Na realidade, uma importante tendência dos estudos sobre o comprometimento organizacional abrange a gestão do conhecimento e as dimensões afetiva, normativa e instrumental, conforme o modelo de Meyer e Allan. (CANÇADO et al., 2006). De acordo com Silva e Vizeu (2007, p. 90),

Tendo em vista as características da sociedade moderna, que valoriza o utilitarismo e o pragmatismo, é de se esperar que a tendência seja a de valorizar no campo da teoria administrativa aquilo que funciona. O que funciona tende a ser acompanhado de forte conteúdo prescritivo. Como a academia é fragmentada em termos de produção de conhecimentos, os profissionais acadêmicos que trabalham esquemas teóricos que funcionam tendem a ser melhor assimilados pelo mundo empresarial, em especial no campo da estratégia, bem como pelos profissionais que atuam em escritórios de consultoria empresarial pela importância que atribuem à dimensão normativa, até mesmo por questão de sobrevivência.

Sem dúvida, o universo da educação tem sido avaliado como um dos mais florescentes para a conversão do conhecimento em capital, potencializando os negócios que se definem como inovadores e lucrativos, na modalidade de EaD, executada em plataformas digitais. Essas plataformas, concebidas e operacionalizadas em consonância com o ideário do capitalismo fictício, tem possibilitado alcançar dois objetivos estratégicos: a ampliação exponencial do lucro e, ao mesmo tempo, a formatação de novos perfis profissionais a serem “consumidos” pelo mercado. Não há nada mais inovador do que o processo de formação profissional constituindo subjetividades adaptadas às “novas formas de trabalho”, na segunda década do século XXI, como resultado de um modo continuado de deslocalização dos processos educativos.

Diante dessas evidências de um processo em curso, em que o capital subsume praticamente todas as dimensões da vida humana, interessa-nos apresentar questões candentes desse movimento, no qual a educação e a formação humana tornam-se homogeneizadas, e cada vez mais mercantilizadas, sob os mecanismos do capitalismo

potencializados no século XXI, por meio da adoção mais profunda dos recursos da gestão empresarial e da comunicação virtual, com a finalidade de controlar as subjetividades dos trabalhadores e as suas práticas de trabalho presencial ou a distância. Para que se compreenda esse processo em sua totalidade, é fundamental reconhecer a influência do universo corporativo na área da educação; realizar uma imersão profunda nas dimensões da ideologia do neoliberalismo, com a perspectiva de estabelecer um programa permanente de debate coletivo para redefinir os rumos da educação no Brasil.

Contribuições do universo corporativo ao processo deslocalizante da educação

Desde os primórdios da administração científica, com Taylor e Fayol, até as mais modernas tendências da administração, com conhecimentos absorvidos das teorias da psicologia, da informática e das novas tecnologias de informação e comunicação, para configurar um modelo de relações humanas em que sejam minimizados os conflitos entre o capital e o trabalho, estabeleceram-se formas de controle objetivo e subjetivo sobre os trabalhadores em organizações de trabalho presencial e virtual. Esse conteúdo tem sido transposto para a educação, a partir de manuais de Administração Escolar, Gestão Educacional, Políticas de Educação de Qualidade, segundo as tendências importadas do universo corporativo.

Nos anos de 1970, foram elaboradas proposições teóricas para conceber-se a escola como uma empresa. Sob a lógica derivada do modo de produção que regula os processos de organização do trabalho manual e intelectual na sociedade capitalista, interessa ao capitalismo homogeneizar a organização do trabalho, de tal modo que possam ser diluídas especificidades de processos subjetivos no âmbito da produção de ideias, conceitos, concepções, objetivos, finalidades últimas de instituições de cultura e de educação e, no âmbito da materialidade concreta, possam ser incluídas instalações físicas, equipamentos e materiais utilizados em atividades-meio e nas atividades-fim.

Os princípios que regem essa dinâmica estão subsumidos no modo de produção capitalista e devem ser absorvidos como científicos, tanto nas linhas de produção industrial quanto nas escolas, de acordo com o pensamento neoliberal, de modo que sejam padronizados e internalizados os tempos de trabalho em jornadas previamente definidas e supervisionadas, para que se alcancem os resultados pré- concebidos, em

nível de órgãos de administração central. Não cabe, do ponto de vista do capitalismo, distinguir objetivos do desenvolvimento humano daquilo que diz respeito à produção, mercantilização e reprodução de processos, bem como perfis profissionais e padrões de conduta estandardizados.

Nesse contexto, pode-se compreender de que modo, no transcorrer da história da educação – dos anos de 1970 do século XX até a segunda década do século XXI – foi se configurando e materializando a tendência de empresariamento da educação. Mediante o processo de mercantilização da educação, sob diferentes formas e modalidades, e pela via da privatização da gestão das escolas públicas e privadas e dos sistemas de ensino, tanto na dimensão administrativa, como na dimensão pedagógica. Essa tendência, de acordo com os delineamentos dos organismos internacionais, fundamentou a reforma do Estado implementada nos anos 1990 e veio sendo atualizada nos anos 2000, por meio de uma intervenção potente das empresas no Estado brasileiro, participando efetivamente na concepção e execução da política educacional no Brasil.⁴

A realização das reformas educacionais dos anos de 1990, sob forte contingenciamento dos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atingiram países da Europa e da América. No caso da Europa, como analisou Laval (2019), a hibridação institucional entre universidades e empresas foi sendo induzida pela OCDE, por exemplo, em nome da inovação necessária para a expansão do crescimento econômico. Na França, existem universidades subordinadas diretamente às corporações. No caso da América, nos Estados Unidos, esse movimento foi muito anterior. Desde os anos 1950, foram criadas as “universidades de empresa”, possibilitando a expansão dos negócios num novo campo aberto para a acumulação de capital, como também possibilitando a transformação de instituições universitárias em “fábricas de saber eficiente”. (LAVAL, 2019, p. 57).

Do mesmo modo, no Brasil, foram introduzidas essas instituições denominadas

⁴ “[...] entendemos que a ação coletiva empresarial é igualmente induzida por questões ideológicas, garantindo “a defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado”. (FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 23 *apud* MARTINS, 2019, p. 79 – os destaques são de Martins).

de universidades corporativas ou universidades de empresas, adquirindo maior autonomia em sua atuação nos anos 2000, no âmbito do mercado e em termos de um *modus operandi* descompromissado com a legislação da educação superior, como se tivesse sido criado um setor independente da política educacional, principalmente com a expansão do sistema EaD.

Essas empresas que atuam desenvolvendo seus próprios programas e projetos também exercem sua influência nos órgãos governamentais, em muitos setores e, particularmente, na área da educação, assumindo a liderança do processo de concepção e implantação de modelos de gestão administrativa, financeira e até mesmo pedagógica em sistemas de ensino estaduais e municipais, favorecendo a expansão dos negócios na área da educação.⁵

Na realidade, segundo Bastos (2017), seguindo as tendências já desenvolvidas nos Estados Unidos, também no Brasil foi incorporado o *modus operandi* do gerencialismo empresarial. Ocorre um processo híbrido de centralização e descentralização, pois o que se constata é que o

Estado, sem abrir mão do controle sobre essa esfera social, descentraliza para as escolas decisões operacionais corriqueiras e de menor relevância e lhes imputa responsabilidade por sua eficiência e eficácia, ao passo que acirra o controle sobre as decisões de caráter estratégico, sob a ascendência das frações hegemônicas da classe burguesa. (BASTOS, 2017, p. 220).

As evidências desse modo de articulação orgânica entre o universo corporativo e o Estado no Brasil foram amplamente analisadas por diversos grupos de pesquisa das universidades públicas, demonstrando a vinculação entre o Movimento Todos pela Educação (TPE)⁶ e as grandes empresas que têm investido, de forma sistemática, na

⁵ “Dois exemplos de fundações vinculadas ao mundo corporativo e alçadas à interlocutores privilegiados dos governos auxiliam na compreensão desse processo. O primeiro refere-se à atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS), que vem operando diretamente junto a estados e municípios por meio da implantação de “tecnologias educacionais” adquiridas com recursos públicos (ADRIÃO; PERONI, 2013). Em 2014, o IAS demandou da Agência de regulação e financiamento do ensino superior no Brasil (CAPES), autarquia do governo federal, o lançamento de um edital (nº 44/2014) para desenvolvimento de pesquisa sobre medição de “habilidades socioemocionais”, com subsídio público no valor aproximado de US\$ 242 mil. Entretanto, é o segundo exemplo o que merece destaque nesta reflexão: a Fundação Lemann, cujo fundador, Jorge Paulo Lemann, é também um dos principais investidores do Grupo Eleva Educação, *holding* de educação, criado em 2013, que atua tanto na oferta direta de educação privada, por meio de escolas próprias, quanto no desenvolvimento de um sistema privado de ensino adotado por cerca de 80 escolas. Por sua vez, parte do investimento necessário à criação dessa *holding* veio do Gera, empresa de investimento de risco, do mesmo grupo, com foco em empreendimentos educacionais”. (ADRIÃO, 2017 *apud* ADRIÃO; DOMICIANO, p. 5-6, 2018).

⁶ O TPE, que, como foi visto, vem pautando a política educacional oficial desde 2007, ao aglutinar grande

gestão do Ministério da Educação e dos órgãos relacionados à educação em todos os níveis, além de na área da Ciência e Tecnologia. Assim, pode-se afirmar que a hegemonia do setor privado sobre as políticas públicas do Estado brasileiro, em todos os níveis da federação, confirma a efetiva internalização dos padrões da lógica empresarial no aparelho de Estado.

Noutras palavras, o Estado capitalista potencializou o seu arcabouço por meio do qual alcança sólida capilaridade para atuar, usando a justificativa ideológica da defesa da educação como direito constitucional da população brasileira, ao mesmo tempo que constrói formas de canalizar recursos públicos para diferentes segmentos do setor corporativo, os quais se arrogam o direito de se instituírem como coparticipantes da ação estatal, uma vez que à sociedade também é atribuída a responsabilidade de realizar a educação.⁷

Destaca-se, ainda, o fato de que essa tendência se fortaleceu e se expandiu não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, alcançando ampla escala à medida que organismos internacionais, como o BID, subsidiaram uma articulação mais ampliada denominada de Rede Latino-americana da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA), com a efetiva colaboração do TPE para a sua composição.⁸

A Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação — REDUCA foi lançada no ano de 2011, em Brasília. Seu lançamento marca um impulso dos interesses empresariais e da renovação da ação organizada empresarial prol educação, alterando, de forma significativa, a ação coletiva destes atores. Desde sua gênese, assinala-se uma perspectiva de um projeto educativo hegemônico que, simultaneamente, atenderia aos objetivos de OI's vinculados às grandes potências econômicas e aos interesses de frações do empresariado nacional e internacional (MARTINS, 2019, p. 104).

parte da burguesia nacional em torno de seu projeto hegemônico, arvora-se o agente da modernização da educação brasileira, tendo por base os cânones da gestão empresarial, de forma a incorporar definitivamente a lógica capitalista na política educacional da nação, e a dissimular os conflitos de classe decorrentes da sua investida privatista sobre a educação pública. (BASTOS, 2017).

⁷ Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁸ A REDUCA indica que para atingir seus objetivos, as organizações que a compõem trabalham com diferentes atores da sociedade civil, setor privado, mídia e governos e, “*embora mantenham fortes relações com as autoridades educacionais, todas são organizações autônomas e independentes de seus governos*” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 150 *apud* MARTINS, 2019, p. 102 – os destaques são do original citado por Martins).

Essas ações de ingerência explícita no funcionamento dos órgãos da educação têm possibilitado que, de modo subliminar, sejam veiculados os novos paradigmas do gerencialismo empresarial, definindo as práticas de deslocalizar a educação de seu campo próprio de conhecimento vinculado à sua finalidade de contribuir para o desenvolvimento humano, na perspectiva de emancipar e construir condições de transformação dos fundamentos da sociedade capitalista.

Dentre outras ações, destacam-se os processos pelos quais foram elaboradas as diretrizes e bases da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a imposição de novas estruturas curriculares para definir o que passou a ser denominado de “Novo Ensino Médio”, as diretrizes para a formação de professores em cursos de licenciatura, que devem se adequar às novas configurações do ensino fundamental e médio, bem como os processos de avaliação cada vez mais delineados a partir das competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos jovens, considerando a sua articulação com o tão propalado “projeto de vida”.

É necessário um esforço teórico de incorporação da historicidade como dimensão fundamental de uma análise crítica sobre a relação cada vez mais estreita entre o universo empresarial e o universo da educação, como uma das táticas do Estado e do mercado, para que se tornem naturalizadas e assimiladas: concepções, objetivos, padrões de comportamento e procedimentos organizacionais, processos de avaliação e consecução de resultados cada vez mais ambiciosos. A ampliação do isomorfismo entre as instituições de educação e as empresas⁹ tem se evidenciado, sobretudo, pela possibilidade de tornar cada vez mais distanciado e mais invisível o controle sobre o conhecimento produzido e disseminado, por meio das tecnologias agregadas aos processos de produção material e de produção imaterial, de modo definitivo.

O incentivo à participação dos trabalhadores e dos educadores em processos de gestão administrativa e pedagógica tem significado, sobretudo, persuadi-los das necessidades institucionais existentes, portanto, da expectativa dos administradores de que aceitem as propostas de mudanças internas e adotem as novas práticas de trabalho em que as novas tecnologias assumem papel central. Em geral, “os programas de

⁹ “[...] apesar da propalada distância entre o mundo empresarial e o mundo acadêmico, as organizações empresariais atuam com base em certa conformidade em relação aos parâmetros produzidos pela academia ao mesmo tempo que influenciam a produção desses parâmetros. A academia e as organizações empresariais, portanto, são simultaneamente estruturadas e estruturantes na área da administração em geral e da estratégia especificamente.” (SILVA; VIZEU, 2007, p. 90).

mudanças técnicas enfatizam educar os trabalhadores, e não os envolver na decisão antes que ela seja tomada – esta é uma prerrogativa da administração.” (CLEGG, 1992, p. 87).

Na prática, constata-se, desde que foram introduzidos os meios tecnológicos de microprocessamento, que essas ferramentas estão produzindo um processo de “desespecialização” e deslocamento dos trabalhadores em diferentes áreas, submetidos ao controle e à exploração realizada, de forma sutil, pelos gestores. Assim, por um lado, os trabalhadores foram sendo substituídos progressivamente nas fábricas e, por outro, professores têm sido também substituídos pelos programas computadorizados em redes gigantescas de EaD.¹⁰

No entanto, essa tendência deslocalizante dos processos educativos de seu “locus” não se circunscreve apenas aos cursos de EaD ofertados pelo sistema *on-line*. O Novo Ensino Médio traz em seu bojo a possibilidade de os próprios estudantes criarem os itinerários formativos ou “trilhas de aprendizagem”, levando-os a uma prática pedagógica mais “personalizada”, exponencializando o individualismo de massa e distanciando os estudantes entre si. Por meio de uma diversificação curricular atrelada às expectativas individuais inscritas nos seus projetos de vida, os jovens buscarão alcançar a meta de se tornarem “empreendedores de si mesmos”, numa sociedade em que se liquefaz a atividade laboral nos regimes de semiescavidão moderna.

Assistimos a um aprofundamento do processo neoliberal de globalização que descentralizou a produção por meio de filiais e terceirizações, com a finalidade de tornar menos localizáveis as formas de controle e gerenciamento do trabalho. Aos poucos, empresas internacionais oligopolizadas tomam conta do trabalho informal, organizando, regulando e definindo o que é o trabalho. Na dinâmica da suposta neutralidade do gerenciamento algorítmico, não há hora, lugar ou ferramentas de trabalho. Todos os riscos e custos são deslocados para os trabalhadores, que usam seus próprios bens, casas, veículos, máquinas de costura ou sola de seus sapatos num “autogerenciamento subordinado”, controlado de forma centralizada por mecanismos obscuros, mas extremamente eficazes na gestão racionalizada de trabalhadores informais (INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL, p. 27, 2021).

¹⁰ Em termos concretos, eleva-se a composição orgânica do capital pela incorporação, em níveis cada vez mais ampliados de capital constante, reduzindo a presença do capital variável. Isto quer dizer que o trabalho morto assume a primazia no processo de produção, dispensando o trabalho vivo já incorporado no acervo tecnológico da educação nessa nova modalidade para o aumento da acumulação de capital.

Compreendendo que a educação, assim como a cultura, a ciência e a tecnologia estão subsumidas num amplo processo de reprodução dos fundamentos do capitalismo, parece necessário que se retome as teses basilares do pensamento marxiano para articular novamente às dimensões dos processos administrativos e organizacionais o elemento intrínseco e inevitável que os constitui: o poder. Claro, o poder na sociedade capitalista e as ideias hegemônicas numa estrutura de classes têm a sua gênese no âmago das classes dominantes e nas relações sociais de produção. Há, portanto, uma correlação entre o processo de desenvolvimento e formação humana que se distingue entre as diferentes classes na sociedade capitalista. Ocorre que, com a efetiva introdução da tecnologia em todos os campos de atuação humana e, particularmente, no processo de ensino-aprendizagem, visando à formação profissional de novas gerações, torna-se ainda mais urgente que se possa qualificar os jovens, a partir do domínio das ciências da natureza, das ciências sociais e humanas, das ciências exatas e computacionais, para que compreendam em que mundo estão imersos, quais as perspectivas e os conhecimentos potentes para que se realize a transformação social.

Segundo a socióloga Ludmila Abílio (2019, *apud* INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL, 2021, p. 28),

Vivemos a consolidação vitoriosa do modelo de trabalho sob demanda (*just in time*), com desenvolvimento tecnológico que permite aos capitalistas gerenciar uma mão de obra que fica à sua disposição, a ser acionada somente quando necessária. Talvez o campo de guerra vivido pelos trabalhadores da circulação de mercadorias nos dê pistas para pensarmos as formas de resistência às novas configurações da exploração, opressão e dominação do trabalho contemporâneo.

Confrontando essa realidade desvelada pelos pesquisadores que se dedicam a analisar as relações entre educação e trabalho, pode-se afirmar que a implantação do Novo Ensino Médio constitui uma estratégia de grande alcance do Estado capitalista, para submeter as classes populares a um processo de formação básica e profissional reduzida ao seu principal escopo não declarado: transformar as gerações de jovens empobrecidos em exércitos de reserva para o trabalho sob comando das *Big Techs*, como apêndices de um processo de produção “renovado”, em que não se necessita refletir sobre as causas e as consequências da formação profissional e da prática de trabalho subordinadas aos recursos tecnológicos¹¹, como se este fossem neutros e não

¹¹ “Os resultados das avaliações das plataformas no Brasil demonstram a fragilidade na comprovação dos itens mais básicos em relação à dignidade de trabalhadores(as). Além disso, mostram que há muito

portadores de uma intensa e forte dicotomia: libertação *versus* alienação.

A imersão necessária e urgente para superar a ideologia do neoliberalismo

Nesse contexto, aproxima-se a aparente neutralidade dos atuais processos de empresariamento dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior e das redes de educação pública às finalidades mais invisíveis do modo de produção capitalista, na atual condição de crise estrutural do capitalismo e de sustentação de suas formas políticas e econômicas em direção à hiper-reificação do real, em que as mercadorias e, portanto, o trabalho objetivado expressam a magnitude da escala das relações sociais de produção, em patamares articulados de realidade palpável (material) e realidade imaterial (virtual) numa progressão acelerada em períodos de tempo abreviados, com aprofundamento da massificação e homogeneização das subjetividades singulares.

Alguns autores franceses, como Anselm Jappe (2014), reintroduziram análises relevantes sobre a compreensão mais pertinente dos conceitos marxianos de alienação, reificação e fetichismo. Jappe retoma Postone¹² (2009, p. 242 *apud* JAPPE, 2014, p. 25) e escreve que

a sua abordagem reinterpreta a concepção de alienação de Marx em relação à sua crítica do trabalho sob o capitalismo – situa essa concepção reinterpretada da alienação no coração de sua crítica do capitalismo”. Ele recusa, entretanto, uma leitura da superação da alienação como auto-realização de um sujeito de que já se supõe a existência e que, por sua essência, se coloca fora do capitalismo; ao passo que, na verdade, tal sujeito não é senão o “sujeito automático” constituído pelo trabalho abstrato. Em sua perspectiva, é preciso antes: “abolir o Sujeito que se move e que funda a si mesmo (o capital) e a forma de trabalho que constitui e é constituída pelas estruturas da alienação; isso permitiria à humanidade apropriar-se daquilo que foi criado sob forma alienada”. Para ele, é evidente que, “em Marx, o conceito de fetichismo está ligado de maneira central à sua teoria da alienação, enquanto constituição social”.

o que fazer em termos de políticas públicas e regulação do trabalho por plataformas para assegurar esses princípios. Tendo por base os relatórios já divulgados em outros países, o Brasil posiciona-se como uma das piores avaliações. Em países como Gana, Índia, Indonésia e África do Sul, por exemplo, há plataformas com pontuações maiores em relação aos mesmos princípios. Mesmo na América do Sul – o continente com as piores classificações – o Brasil apresenta um cenário semelhante, mas pior, pois o máximo de pontuação no Chile e no Equador foi 3, enquanto no Brasil foi 2”. (GROHMAN, 2022). Ver: Os laboratórios do trabalho digital, de Rafael Grohmann (org.), São Paulo: Boitempo, 2022.

¹² POSTONE, M., Temps, travail et domination sociale. Une réinterprétation de la théorie critique de Marx, Paris: Mille et une nuits, 2009, p. 242.

Essa observação conceptual parece importante, no sentido de que se possa ultrapassar a crítica interna que se faz do empresariamento da educação, tendo como pressuposto que, se fosse eliminada a conexão orgânica entre empresas e educação, seria possível construir outras perspectivas de práticas pedagógicas emancipadoras, sem que se materializasse a superação do capitalismo. Na realidade, o capitalismo tem avançado, não confirmando, empiricamente, no seu atual estágio de desenvolvimento, o pensamento inicial de Marx, que previa a dessacralização da sociedade moderna. De fato, tem sido verificada, no sentido inverso, a divinização do sistema econômico justificado pelo neoliberalismo, a partir dos anos de 1980 (PRADO, 2022).¹³ Pode-se afirmar que o capitalismo tem agudizado a reificação da mercadoria ao mesmo tempo que se imiscuiu em todas as dimensões das relações sociais, a ponto de ganhar um caráter quase sobrenatural, dilacerando mentes e corpos.

Ao fazer uma crítica a esse caráter sacralizado do sistema capitalista, Prado (2022, p. 4) afirma, dialogando com Johnston, um autor freudo-marxista:

A liberdade que o próprio capitalismo requer para o seu funcionamento é defendida com fervor religioso. A austeridade é assumida como um dever de Estado independentemente de sua funcionalidade. O próprio sistema deixa de ser encarado como uma ordem natural para ser tomado como uma ordem moral pela economia política contemporânea. Eis que Deus, nas palavras de Johnston, caiu do céu e se tornou “subterrâneo”.

Essa afirmação não tem apenas uma dimensão metafórica e simbólica na sociedade contemporânea. Ao contrário, é preciso ir além das aparências da dinâmica do funcionamento do capitalismo em sua amplitude máxima, porque, na atualidade, as configurações que expressam as complexas relações entre a infraestrutura e a superestrutura mostram e também escondem as condicionalidades produzidas numa interação recíproca e quase simultânea entre a economia e a religião, por exemplo.

Sugerindo a crítica de Johnston, Prado (2022, p. 5) nos confronta com uma

¹³ Da proposição resultante do diálogo estabelecido entre Prado e Johnston não se vislumbra derrogar a categoria marxiana de fetichização da mercadoria. De fato, a observação está centrada na evidência de que não se dessacralizou a sociedade moderna, tal como previra Marx. No entanto, a sacralização no sentido teológico se acentuou na medida em que o capitalismo ascendeu a uma posição de alternativa única de organização da sociedade, na sua fase recente do neoliberalismo, predominante a partir dos anos de 1980 na Europa e nos anos de 1990, na América Latina. O fetichismo da mercadoria não foi substituído, mas, ao contrário, a mercadoria se autonomizou e adquiriu um caráter ainda mais sacralizado do que nos primeiros séculos do capitalismo. Sendo assim, a religião alcançou centralidade no processo de reprodução ideológica dos pressupostos do sistema capitalista, intensificando a ação de reciprocidade entre a superestrutura e a infraestrutura. A teologia da prosperidade amalgamou o mercado e a religião.

reflexão relevante:

Em consequência, Johnston acredita que a crítica da economia política tem também de sofrer uma reversão em sua orientação. Se ela nasceu, como se sabe, da rejeição da crítica da religião, mantida na Alemanha pelos jovens hegelianos, agora essa rejeição tem de ser rejeitada. Ela não pode mais se cingir à crítica da política econômica, da má compreensão das tendências do capitalismo ou da ideologia em prol do mercado, pois tem de alcançar também a sacralização do econômico; não só da dupla produção/circulação, mas também e em especial do Estado. “Ainda não somos, mas precisamos nos tornar ateus econômicos”.

Admitindo que se tem vivido uma experiência traumática com os impactos provocados por diversas camadas de contradição, complementaridade, ruptura e continuidade que se articulam no território brasileiro, desde o início do mandato do atual governo, pode-se atribuir às ações estratégicas adotadas pelos governantes da União uma tendência ao mesmo tempo ampla e profunda de destruição e construção, que não diz respeito apenas à dimensão política, mas também às dimensões econômica, social e cultural. Foram acionadas simultaneamente várias baterias de combate político-ideológico, em um amplo *front* de enfrentamento das forças sociais organizadas no campo progressista.

Constata-se no Brasil uma fortíssima inflexão da política educacional, entre o final da primeira década do século XXI e os primeiros anos da segunda década, a partir da introdução de elementos marcados pelo hibridismo entre o mercado dos negócios na área da educação, a rede de plataformas digitais na educação pública e nas escolas privadas, a disseminação de concepções anticientíficas nas redes de comunicação virtual, a ampla publicidade do sucesso de escolas militarizadas e, juntamente, a divulgação de “fórmulas religiosas” para o enfrentamento das dificuldades materiais, culminando com a debilitação de parte das frentes de resistência de movimentos sociais da área da educação.

Na realidade, as evidências apreendidas na área da política e gestão educacional, sob a ótica do empresariamento da educação, podem ser analisadas a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Entretanto, um percentual expressivo de educadores ainda se encontra refém das ideologias construídas pelo capitalismo, de modo sistemático, sob a sombra do autoritarismo militar, do fetichismo do mercado e da fantasmagoria de um “ente sagrado”, ao qual se vinculam os “donos do poder” do bloco hegemônico do governo central, ocupando o Executivo, o Legislativo

e o Judiciário. Ou seja, fortalece-se o processo de sacralização do poder.

As teorizações sobre o poder, de Hobbes e Maquiavel a Marx e Gramsci, passando por Foucault e Mészáros, sob diferentes abordagens do ponto de vista histórico, econômico e político, reconhecem a prevalência de um sistema de poder soberano, com suas representações e instituições modificadas, no decorrer dos séculos, mantendo a sua finalidade preservada: o domínio das classes consideradas subalternas. Interessa retomar a ênfase de Marx, Gramsci e Mészáros no sentido de evidenciar a escalada de dinamização dos elementos estruturais da constituição do poder exercido pelas classes hegemônicas, na transição para a modernidade e para o período recente da história, em que se agudizaram as condições de reprodução do capital num sistema mundial. Como nos adverte Mészáros (2021, p. 185):

Já que o capital, durante a vida de Marx, estava muito distante de sua moderna articulação como um sistema verdadeiramente global, sua estrutura geral de comando político, como sistema de Estados globalmente interligados, era muito menos visível em sua precisa mediaticidade. Não é, portanto, de modo algum surpreendente que Marx nunca tenha tido sucesso em sequer rascunhar os meros esboços de sua teoria do Estado, apesar de este receber um lugar muito preciso e importante no seu sistema projetado como um todo. Hoje a situação é absolutamente diferente, à medida que o sistema global do capital, sob uma variedade de formas muito diferentes (na verdade, contraditórias), encontra seu equivalente político na totalidade das relações interdependentes entre Estados e no interior deles. É por isso que a elaboração da teoria marxista do Estado hoje é ao mesmo tempo possível e necessária. Na verdade, é vitalmente importante para o futuro das estratégias socialistas viáveis.

Como Mészáros alertava em suas obras fundamentais¹⁴, é por meio do trabalho, do capital e do Estado que o sistema sociometabólico se constituiu e se reproduz como um sistema mundial de poder exponencial, do ponto de vista econômico e político, condicionando a humanidade ao enfrentamento de uma crise estrutural de enormes proporções e de profundas e trágicas consequências. Os graves problemas produzidos por essa crise foram por ele considerados como efeitos de uma “tripla destrutividade do sistema do capital”, assim explicitados por Mészáros (2021, p. 136-7):

1. No campo militar, com as intermináveis guerras do capital desde o início do imperialismo monopolista nas últimas décadas do século XIX e de suas armas de destruição em massa cada vez mais devastadoras; 2. A intensificação mediante o óbvio impacto destrutivo do capital sobre a

¹⁴ A teoria da alienação em Marx, Para além do capital e Para além do Leviatã, publicados no Brasil pela Boitempo

ecologia, que afeta diretamente e atualmente põe em risco o fundamento natural elementar da própria existência humana; 3. No domínio da produção material, um desperdício em constante crescimento, devido ao avanço da “produção destrutiva” no lugar da “destruição criativa” ou “destruição produtiva” elogiada no passado.

No contexto da história recente do Brasil e do mundo, tem se evidenciado que a destrutividade do sistema do capital se expande com o recrudescimento da atuação do imperialismo, desde o final da Segunda Guerra Mundial. Por meio de práticas políticas e econômicas de sufocamento de tendências de mobilização crítica às políticas materializadas pelos organismos internacionais, ocorre o enquadramento econômico dos países periféricos do sistema mundial. Ao mesmo tempo, agudiza-se a subordinação política dos blocos no poder, ao emergirem elementos de caráter revolucionário, como se verificou na Venezuela e na Bolívia, mais recentemente. A prática é manter grupos e partidos do campo progressista subordinados politicamente e fazer ressurgir a ameaça concreta de hegemonia de partidos, grupos civis e militares neofascistas, financiados por um segmento poderoso do universo das corporações que controlam o mercado e o Estado.

De fato, Marx e Gramsci¹⁵ destacaram a finalidade estratégica e ideológica do Estado liberal, ao afirmar em seu interior a separação entre a política e a economia. E assim permanece no Estado neoliberal o mesmo modo de atuar, executando medidas políticas que permitem a concentração do capital e da renda sem interrupção e, portanto, permitindo que a apropriação privada da riqueza produzida coletivamente pelos trabalhadores seja garantida, embora, em alguns momentos, como se constata na atualidade no Brasil, a alta classe média sofra impactos diferentes daqueles que atingem a burguesia propriamente dita. Os burgueses continuam a auferir dividendos muito acima dos níveis já considerados muito elevados, e ilícitos, como é o caso da remuneração garantida pela Petrobras aos seus acionistas e pelo Estado capitalista por meio da remuneração da dívida pública. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD Anual, divulgada pelo IBGE no início de 2022 e concluída em 10 de março (DRUMMOND, 2022), os indicadores apontam uma queda de 34,2% do grupo da alta classe média, em 2020, o que corresponde a 1,08 milhão de indivíduos num total

¹⁵ Cf. Antonio Gramsci. Concepção dialética da história e Maquiavel: a política e o estado moderno. Karl Marx. Contribuição à crítica do direito de Hegel.

de 3,16 milhões de integrantes em 2019.

Os efeitos negativos se avolumaram com as consequências cruzadas da redução de renda que alcançou os vários grupos que compõem a alta classe média.¹⁶ Assim, foi possível identificar o efeito cascata sobre as demais classes. A análise dessa conjuntura econômica, segundo Waldir Quadros, produz a multiplicação dos efeitos negativos, como segue demonstrando Drummond em artigo da *Carta Capital* de 11 de março de 2022 (p. 3):

A redução do tamanho do contingente denominado de “empregadores” em 410 mil indivíduos, identificada na pesquisa, retrata o fechamento ou grande abalo de centenas de milhares de empresas que faliram ou pediram recuperação judicial, fizeram demissões em massa, suspenderam contratos com fornecedores, interromperam a distribuição de lucros e deixaram de pagar aluguéis e impostos. No caso de firmas de médio e grande porte com ações negociadas no mercado, interromperam também o pagamento de dividendos. Alguns desses efeitos comprimiram a renda da turma “sem ocupação com renda”, que justamente vive de aluguéis e dividendos.

Desdobrando-se os efeitos em cadeia dessa situação na pequena burguesia, o resultado se sobrepõe ao segmento do proletariado, como se pode evidenciar nas grandes capitais do país, pelo aumento do contingente de desalentados e pessoas sem-teto. O impacto mais brutal ocorreu sobre 10 milhões de brasileiros empurrados para a miséria. Essa crise econômica, política, social e cultural, sem precedentes, na qual estão imersos o país e o segmento majoritário da sua população, ainda mais empobrecido, parece fazer emergir os elementos necessários ao processo de elaboração de uma consciência histórica e crítica sobre a realidade do sistema mundial do capitalismo. Entretanto, sabe-se que esse movimento entre a realidade e o pensamento não se processa de modo espontâneo, nem mecânico, razão pela qual sempre é possível que ocorra ainda mais dificuldade de se compreender a realidade mediada por uma grande parte dos recursos midiáticos que produzem os discursos baseados na “pós-verdade”.

Por essa razão, é cada vez mais urgente e necessário que os educadores-militantes de um modo mais ampliado possam apreender a racionalidade neoliberal para decompô-la e superá-la, na medida em que adicionam às suas lutas pela educação e pela democracia a dimensão da crítica radical ao capitalismo. É preciso compreender a história do século XX e seus desdobramentos no século XXI para saber que, “para o

¹⁶ Empregadores, colarinhos-brancos autônomos, colarinhos-brancos assalariados, trabalhadores autônomos e outras ocupações.

neoliberalismo, entre a ditadura e a democracia não há diferença de valor, mas de eficácia na garantia do direito privado dos indivíduos e da ordem de mercado.” (TELES, 2021, p. 9). Ao escrever o “Prefácio” de importante obra do *Groupe d'études sur le néolibéralisme et les alternatives* (GENA)¹⁷, Teles (2021, p. 16) reitera essa indistinção entre regimes políticos:

Certamente há diferenças profundas entre uma ditadura e uma democracia, mas há também continuidades e permanências, e tais estruturas servem perfeitamente à racionalidade neoliberal da guerra civil. A indiferenciação entre regimes políticos se torna plausível, uma vez que o modelo neoliberal investe na lógica normativa e na produção de subjetividades de controle, reduzindo a democracia a mero procedimento formal, ou fazendo de uma ditadura o simulacro de um estado legalista. Tais estratégias buscam se opor a uma democracia da soberania popular e com plena participação política.

A disseminação de ideologia e práticas autoritárias de governos autocráticos, como os de Trump e Bolsonaro, podem ser tomados como exemplo de *processo de redução da democracia a mero procedimento formal*. Foi possível constatar dois eixos fundamentais desses governos que caracterizam uma tendência de liberalismo autoritário, em sua vertente neoliberal, como expressão de violência e de guerra civil¹⁸. Essa escolha política de implementação de uma racionalidade híbrida preserva as liberdades individuais e os interesses econômicos das empresas que controlam o mercado e a economia do país, ao mesmo tempo que ataca os dissidentes, os insurgentes e militantes do campo progressista, retirando-lhes as garantias individuais, além de subtrair os direitos sociais das populações periféricas, de modo sistemático, durante o período mais crítico da pandemia.

Embora os estudiosos da história do nazismo e do fascismo¹⁹ ressaltem que não se pode denominar esses governos, sob tutela da extrema-direita, como sendo nazistas ou fascistas, pois não existem as principais características daqueles regimes na história

¹⁷ Trata-se do livro de Pierre Sauvêtre et al. A escolha da guerra civil. Uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

¹⁸ O uso das forças militares e das milícias organizadas em vários estados do Brasil não deixa dúvidas sobre a tática de guerra civil em curso, atingindo predominantemente as populações negras que habitam as periferias, exponencializando o índice de letalidade entre jovens. Aliás, a guerra civil, em diferentes épocas, foi sempre utilizada pelo capital como uma estratégia eficiente de extermínio de massas de trabalhadores e, posteriormente, de reconstrução da economia e do poder das classes dominantes. Karl Marx e Friedrich Engels produziram textos fundamentais sobre a Guerra Civil na França e a Guerra Civil nos Estados Unidos.

¹⁹ O livro de Marcelo Badaró Mattos, Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil, traz uma contribuição relevante para a compreensão dessa diferença.

presente, no entanto, os fundamentos das políticas desses governos fazem reverberar elementos ideológicos e políticos, além produzirem efeitos deletérios sobre parcela majoritária da sociedade. Do ponto de vista da economia, seguem aplicando “religiosamente” os princípios do neoliberalismo, reduzindo a intervenção do Estado no que se refere às políticas sociais universais (o caso da vacinação no Brasil é emblemático), ampliando, porém, os canais de associação da burguesia financeira aos objetivos de sustentação da reprodução do processo de acumulação do capital (o caso da Petrobras é paradigmático).

Parece cada vez mais necessária e urgente a desconstrução da ideologia liberal e neoliberal e, para tanto, os pesquisadores do *Groupe d'études sur le néoliberalisme et les alternatives* (GENA) trazem contribuições relevantes no Capítulo 10 do livro *A escolha da guerra civil. Uma outra história do neoliberalismo*. Nesse capítulo, cujo título é “Governar contra as populações”, encontra-se uma análise fundamental, a partir do subtítulo “Gênese e forma de guerra interna”, tal como se observa a partir desta citação:

A restauração contemporânea da problemática da soberania do Estado não é um retorno ao absolutismo nem uma recusa do neoliberalismo; ela corresponde às necessidades do presente. A nova forma de soberania é indexada à guerra interior que o Estado deve realizar para impor a contrarrevolução neoliberal a uma população reticente ou claramente hostil. É pelo recurso a essa nova forma de soberania que a racionalidade estratégica da guerra interior se articula à do governo pela concorrência. A violência do Estado contra os governados não é, de fato, algo novo; ela é a própria história do Estado, por mais que isso desagrade aos seus defensores. (SAUVÊTRE et al, 2021, p. 249).

Historicamente, essas formas de violência foram sendo modificadas, no entanto, continuando essa análise, o autor faz a caracterização do modo como ela se realiza na atualidade, sob a nova lógica do Estado capitalista, ao afirmar:

A nova racionalidade da guerra interna tem algo de paradoxal: realiza-se contra um inimigo que não está organizado, que não quer tomar o poder, ainda menos pela violência armada, e que, se o quisesse, seria incapaz disso, tornado impotente pelo enfraquecimento das forças coletivas do assalariamento. (SAUVÊTRE et al., 2021, p. 249).

Diante dessas análises, é imperativo que as forças aglutinadas no campo progressista da área da educação avaliem o que pode ser feito, concretamente, para que educadores e estudantes militantes se apropriem do conteúdo dessas pesquisas mais atualizadas e mais críticas, do ponto de vista histórico, no sentido de poder, coletivamente, conceber estratégia e táticas de combate ao pensamento único e às

práticas políticas e pedagógicas que dele derivam, ao mesmo tempo que tratem de construir novas perspectivas para a educação no sentido mais amplo das políticas educacionais, além de novos delineamentos de práticas pedagógicas.

Claro, o pensamento único – o neoliberalismo –, com seu corolário adequado à gestão dos sistemas de ensino e às escolas, concebeu o gerencialismo empresarial. Foi justamente resultante da sua intervenção na política educacional, com a presença efetiva de representantes do universo corporativo no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE), que se elaborou e se impôs ao país e aos jovens, de forma particular, pelos efeitos que lhes atingirão no presente e no futuro, o “Novo Ensino Médio”. Também os futuros professores serão atingidos frontalmente, caso seja implementada pelas universidades a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.²⁰

Desnecessário fazer aqui uma digressão sobre essa resolução e seus efeitos deletérios no processo de formação de novas gerações de educadores, uma vez que foram produzidas análises muito pertinentes pelos pesquisadores dos grupos de pesquisa que se dedicam ao tema da formação de educadores²¹ e que debatem em vários fóruns nacionais as políticas do governo federal antagônicas às concepções historicamente construídas pelos educadores. Desde os anos de 1980, tem sido elaborada e apresentada aos órgãos da educação, MEC e CNE, a defesa de uma formação geral, ampla e profunda, além de especializada na realização das práticas de gestão educacional e das práticas pedagógicas, especificamente.

Esses pesquisadores demonstraram como essa Resolução de 2019 estabelece uma articulação orgânica com a BNCC e as demais políticas de empresariamento dos sistemas de ensino e das universidades, que continuarão a desconstruir uma parte da história da educação muito significativa, em que professores de todos os níveis de ensino, participando de congressos nacionais, regionais e locais, debateram os temas candentes da educação nacional, para os Planos Nacionais de Educação (PNEs), definindo outras perspectivas para o desenvolvimento da educação brasileira.

²⁰ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação).

²¹ Fundamental a leitura crítica acerca da formação de professores que se encontra no livro de Elza Peixoto, Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil – O problema da prática.

Um debate permanente para a redefinição dos rumos da educação

A intervenção desastrosa do atual governo na educação, em todos os níveis, tem provocado uma reação vigorosa por parte dos educadores de todas as regiões do país. Congressos, seminários, cursos e *lives* foram realizados por professores e pesquisadores, sistematicamente nos anos de 2020 e 2021, bem como continuam a ser fontes de debates fundamentais no ano de 2022, um ano absolutamente crucial, para que se faça uma travessia na história do país. O Brasil se encontra imerso em uma crise ampla, geral e devastadora, em todas as dimensões, dada a ação organizada e executada, de forma planejada, pelas forças de direita e de extrema-direita que ocuparam o governo central, aplicando, em 2016, um duro golpe na frágil democracia brasileira e, em especial desde a última eleição para presidente, em 2018, produzindo um aprofundamento da crise política, econômica, social e cultural, sem precedentes, apesar de fazer uso de formas e mecanismos assemelhados à ditadura militar dos anos de 1960, 1970 e 1980.

Se pensarmos no volume e na qualidade da produção científica das universidades brasileiras em todas as áreas e, particularmente, na área da saúde, como ficou demonstrado pelo trabalho efetivo ao combate ao SARS-CoV-2, responsável pela pandemia de Covid-19; se avaliarmos a extraordinária rede federal de instituições de ensino superior, dos institutos federais de educação e institutos estaduais de educação em vários estados, além das escolas de educação básica, poder-se-ia afirmar que temos um potencial extraordinário de conhecimento acumulado.

Elaborar e apresentar propostas consistentes e concretas de políticas para o desenvolvimento da educação, da ciência, em todas as áreas, e da cultura, parece ser o grande desafio para 2022. Portanto, não faltarão possibilidades de resgate de perspectivas, concepções, teorias e práticas científicas, filosóficas e pedagógicas para um debate atual e contextualizado de redefinição dos rumos da educação do Brasil, que possa apresentar referências fundamentais para o próximo governo do país, a partir de 2023.

Sem dúvida, alguns indicadores poderão contribuir para que possam ser estabelecidas bases para consensos possíveis e inadiáveis, no que se refere à gestão da educação em todos os níveis. À guisa de considerações para a reflexão e o debate em diversos espaços, são enumerados aqui alguns aspectos prioritários, com a

finalidade de contribuir para esse momento estratégico de preparação para as lutas sociais e educacionais que virão.

Em primeiro lugar, compreende-se como condição *sine qua non* para um giro epistemológico, lógico, ideológico, político e pedagógico, que se faça a instituição de um Fórum de Educação Nacional, com caráter de instância efetiva de participação política da sociedade civil na definição de políticas educacionais, no qual estejam como integrantes os representantes dos fóruns especializados da área da educação, além dos representantes de movimentos sociais historicamente envolvidos com as lutas pela educação pública.

Sem que exista uma sequência nas considerações que se seguem, mas que decorrem, naturalmente, da primeira proposição acima explicitada, pode-se reduzir a influência das estruturas burocráticas e empresariais que assumiram a função de dar a direção para a educação do país, em todos os níveis. Na realidade, existe uma sobreposição de estruturas e de custos para os orçamentos públicos, com a expansão de órgãos, assessorias e consultorias, quando se dispõe das universidades públicas, em que se encontram os professores e pesquisadores do ensino superior, com produção científica amplamente divulgada e avaliada por seus pares, cuja qualidade e pertinência têm se elevado, historicamente, como indicam os resultados dos cursos de mestrado, doutorado e os estágios de pós-doutorado, nas diversas regiões do país.

É despropositado que representantes do universo corporativo assumam a liderança dos processos de planejamento, execução e avaliação da educação em órgãos dos entes federados, oportunizando aos governos federal, estaduais e municipais ações para o fortalecimento de atividades-meio, produzindo o desinvestimento de recursos nas atividades-fim e contribuindo com a precarização da carreira do magistério, por meio das contrarreformas em andamento, no nível da educação básica e do ensino superior, nos cursos de pedagogia e das licenciaturas.

O argumento que sustenta essa deslocalização dos processos educativos é sempre apresentado pelos órgãos oficiais como sendo uma imposição dos organismos internacionais, dos quais “compramos em dólar” os pacotes de propostas “com ideias para educação fora do lugar”, no entanto, adequadas aos propósitos dos donos dos negócios da educação, com altíssima rentabilidade, como bem analisa Seki (2020, p. 40) em sua tese²², ao apresentar seu objeto de pesquisa.

²² SEKI, Allan Kenji. Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regula-

Nosso objeto de estudos são as transformações ocorridas no Ensino Superior brasileiro com a entrada de grandes bancos e fundos de investimentos no setor. Esse processo avança a partir de meados dos anos 2000, mas tem raízes históricas profundas. Situa-se, nesse sentido, como legatário dos programas de estímulos à expansão privada do ensino no período da ditadura empresarial-militar dos anos 1960, entendendo que essas políticas foram incorporadas numa posição estatal em favor da mercantilização e privatização da Educação Superior. Nessa esteira, como ponto nodal, temos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), na qual as disputas em torno da forma social desses processos (mercantilização, privatização e oligopolização) deixaram alguns traços que evidenciam, hoje, como essa política de Estado estava sendo preparada em largos passos nos sucessivos governos.

Então, trata-se de recuperar a gestão social e participativa dos orçamentos públicos pelos setores organizados da sociedade civil, com destaque para a educação, considerando os desvios de recursos praticados com a cumplicidade do Poder Legislativo, em conluio com as práticas do Executivo no atual governo, que se pode denominar de (des)governo contrário aos interesses nacionais relacionados às necessidades cruciais da população brasileira, em todos os setores estratégicos, privatizados ou em vias de privatização, a partir dos anos de 1990.

Além dessas proposições, parece pertinente que se constituam conselhos populares articulados pelos movimentos sociais, com a representação dos segmentos mais atingidos pela política econômica e social do atual governo, de modo que se perenize a participação política ativa e permanente da sociedade organizada, para avaliar os processos de execução das políticas públicas, cujos planos, programas e projetos devem ser amplamente divulgados, acompanhados e analisados, para referendar a própria legitimidade dos governantes que assumem os cargos do Poder Executivo, além da legitimidade do exercício dos mandatos dos políticos que ocupam o Poder Legislativo.

Sem dúvida, as propostas apresentadas aqui, como provocações à reflexão e ao debate por diversos segmentos da educação, precisam também descer ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, como nos indica Silva (2022. p. 1), ao analisar tendências atuais da educação brasileira, sob sua ótica, apresentando uma síntese importante.

mentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018), Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

[...] particularmente no campo progressista com que escolhemos dialogar, o debate configurou-se por meio de duas atitudes intelectuais recorrentes: a melancolia pedagógica e a compulsão modernizadora. Com essas duas figuras analíticas tentamos mapear os dois posicionamentos predominantes no estudo da escolarização contemporânea em nosso país. De um lado, aqueles que advogam pela defesa da escola, dos conhecimentos e experiências relevantes, idealizados como um direito no projeto de escola erigido na Modernidade. De outro, os autores que assumem posicionamentos voltados para o futuro e que perceberam na pandemia a oportunidade de acelerar a modernização, pela via da combinação entre metodologias inovadoras e tecnologias digitais.

Certamente, a retomada da prática de ensino-aprendizagem presencial na educação básica, após longos dois anos de trabalho doloroso dos estudantes e professores pelo sistema *on-line*, poderá requerer atenção especial para um retorno do debate sobre a BNCC, inclusive para a efetiva suspensão do Novo Ensino Médio obrigatório e prejudicial ao futuro da juventude brasileira, bem como o debate necessário de temáticas que estão atravessando as condições de vida e de estudo das crianças e dos jovens no Brasil e no mundo, mas, prioritariamente, recuperar a capacidade de leitura e de compreensão da realidade.

Relocalizar os processos educativos nos espaços formais e informais pode ser uma estratégia importante para a retomada do projeto de uma escola democrática na qual as lutas pela educação pública e pela construção das bases de uma sociedade justa, igualitária e democrática se tornem compartilhadas por estudantes, professores, técnico-administrativos, comunidades de pais e vizinhos das escolas, tornando esta uma temática refletida coletivamente, por ser do interesse comum de todas as pessoas que desejam a transformação da sociedade. Silva (2022, p. 4), numa perspectiva convergente à que se apresenta nessa reflexão final, sugere:

[...] podemos sinalizar o advento de novas temáticas: cidadania digital, crise climática, migrações internacionais, diferenças e diversidades, novas morfologias do trabalho, pandemias e saúde coletiva, tecnologias 4.0, leitura crítica das mídias e críticas ao negacionismo científico, dentre outras. A efetivação de uma agenda democrática, horizontalmente construída com nossos estudantes, docentes e comunidades educativas, precisará enfrentar temáticas como essas. Ainda poderíamos acrescentar as lutas por novas formas de vida, outros modos de associação ou mesmo as formas econômicas pós-capitalistas.

Uma última proposição, mas não menos importante, é efetivamente a ideia de retomar a educação como prática pedagógica coletiva, fundamental para o

desenvolvimento humano, portanto, realocar os processos educativos, sob a direção dos educadores e dos segmentos sociais que têm na escola pública a possibilidade de adentrar ao universo da filosofia, das ciências, da cultura e da arte, apropriando-se de conhecimentos estratégicos para a luta pela renovação do projeto de existência coletiva e solidária dos seres humanos, elaborando sentidos mais construtivos à sociedade, do ponto de vista ético e estético, fora das garras do capital, do capitalismo global e da sua lógica que reduz os seres humanos à condição de mercadoria. Frigotto (2021, p. 13), no “Prefácio” ao livro *Conhecimento Escolar e Lutas de Classes*, recorda Florestan Fernandes, que situava a educação como o maior dilema brasileiro, igual ou até maior que a miséria. Isto porque a sua negação priva os miseráveis e os excluídos de tomarem consciência de sua exploração e, desse modo, buscarem os meios para resistir. É certo que o desafio que se apresenta aos educadores requer uma formação teórica consistente, na perspectiva de uma pedagogia revolucionária. Assim, os educadores-militantes necessitam de uma formação continuada para superar os limites históricos de seus cursos de graduação, a partir da perspectiva de apreensão de uma teoria da educação que trabalhe o processo de ensino-aprendizagem, ancorada na teoria do conhecimento marxista, em que o concreto assume a posição de categoria central, como explica Saviani (2021), ao apresentar a sua concepção de pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia concreta.

É inadiável a apreensão da perspectiva de uma teoria da educação e de uma pedagogia marxista para que se possam retomar os processos educativos e os valores da ciência e da cultura como prioridade de políticas educacionais que sejam concebidas e elaboradas por educadores, estudantes e comunidade educativa como um todo, no sentido da superação teórica e prática do paradigma do gerencialismo empresarial, pois a escola não é uma empresa²³, e a educação não é uma mercadoria. Porém, Laval (2019, p. 280) enfatiza: “[...] as contradições que surgem da escola neoliberal revelam um impasse geral. A lógica do capitalismo global, baseada na acumulação de capital, tende a tomar todas as esferas da existência”.

²³ No ano de 1984, foi publicada a primeira edição do livro *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*, cuja quinta edição ocorreu em 2012. Em 2019, foi publicado no Brasil o livro *A escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de Christian Laval.

Referências

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 de abril de 2017.

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. A. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação do investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

BASTOS, R. B. No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica. 2017. 326f. Tese (Doutorado em Educação) - UFC, Fortaleza.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República.

CANÇADO, V. L. et al. Comprometimento organizacional e práticas de recursos humanos: o caso da empresa XSA. **Revista de Administração Mackenzie**, vol. 7, n. 3, 2006.

CLEGG, S. R. Tecnologia, instrumentalidade e poder nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 32(5):68-95, nov./dez., 1992.

GROHMAN, R. Plataformas e trabalho (in)decente no Brasil. **Blog da Boitempo**. São Paulo, 17 de março de 2022. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2022/03/17/plataformas-e-trabalho-indecente-no-brasil/>

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **Big Techs e os desafios atuais para a luta de classes**, Dossiê nº 46, São Paulo: Expressão Popular, 2021.

JAPPE, A. Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria. **Limiar**, v. 1, n. 2, 1º semestre de 2014.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINS, E. M.. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais prol educação. 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas.

MARX, K. **Contribuição à crítica do direito de Hegel**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Leviatã**. Crítica do Estado. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2021.

PEIXOTO, E. M. de M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores**

no Brasil: o problema da prática. Goiânia: Edições Gárgula: Editora Kelps, 2021.

POSTONE, M, **Temps, travail et domination sociale. Une réinterprétation de la théorie critique de Marx.** Paris: Mille et une nuits, 2009.

PRADO, E. **O deus subterrâneo do capitalismo.** Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/tag/eleuterio-prado/>. Acesso em 22 de abril de 2022.

ROSAR, M. F. F.. **Administração escolar** – um problema educativo ou empresarial. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAUVÊTRE, P. et al. **A escolha da guerra civil.** Uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes.** Campinas: Autores Associados, 2021.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior:** fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 437f. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

SILVA, C. L. M. da; VIZEU, F. Análise institucional de práticas formais de estratégia. **RAE**, out./dez., 2007.

SILVA, R. R. D. da. Por onde reconstruir a educação brasileira. **Boletim Outras Palavras**, 16 de março de 2022.

TELES, E. Do poder do soberano ao inimigo íntimo. In: SAUVÊTRE, P. et al. **A escolha da guerra civil.** Uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021, p. 9.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação:** Uma Agenda Urgente. Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília: Moderna, 2011.

O QUE ESTÁ RESERVADO AO TRABALHO DOCENTE NAS IES PRIVADAS EM TEMPOS DE AUTOMAÇÃO DO ENSINO? ¹

Francieli Araujo²

Resumo

Neste artigo examina-se alguns elementos de precarização do trabalho docente nos marcos da expansão do ensino superior privado no Brasil, sobretudo nas primeiras décadas do século XXI. Face ao sistemático processo de automação do ensino, que se espalha sob a aparência de inovação, vimos se aprofundar traços de desqualificação e degradação do trabalho docente nas IES privadas. O estudo aponta ainda expressiva ampliação dos contratos de trabalho com a marca da flexibilização, característica presente no mercado que conjuga educação e tecnologia.

Palavras-chave: Trabalho docente; Precarização; Automação do ensino.

¿QUÉ SE RESERVA PARA EL TRABAJO DOCENTE EN LAS IES PRIVADAS EN TIEMPOS DE AUTOMATIZACIÓN DOCENTE?

Resumen

Este artículo examina algunos elementos de la precariedad del trabajo docente en el contexto de la expansión de la educación superior privada en Brasil, especialmente en las primeras décadas del siglo XXI. Frente al proceso sistemático de automatización de la docencia, que se difunde bajo la apariencia de innovación, hemos visto que se profundizan las huellas de descalificación y degradación del trabajo docente en las IES privadas. El estudio también apunta a una importante expansión de los contratos de trabajo con la marca de la flexibilidad, una característica presente en el mercado que combina educación y tecnología.

Palabras clave: Trabajo docente; precariedad; Automatización de la enseñanza.

WHAT IS RESERVED FOR TEACHING WORK IN PRIVATE HEIS IN TIMES OF TEACHING AUTOMATION?

Abstract

This article examines some elements of the precariousness of teaching work in the context of the expansion of private higher education in Brazil, especially in the first decades of the 21st century. Faced with the systematic process of teaching automation, which spreads under the guise of innovation, we have seen that the traces of disqualification and degradation of teaching work in private HEIs are deepening. The study also points to a significant expansion of employment contracts with the brand of flexibility, a characteristic present in the market that combines education and technology.

Keyword: Teaching work; precariousness; Teaching automation.

¹ Artigo recebido em 14/04/2022. Primeira avaliação em 09/05/2022. Segunda avaliação em 22/05/2022. Aprovado em 15/06/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54040>

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo – Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina - Paraná, Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS) da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: f235712@dac.unicamp.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4306250140464593>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9490-2704>.

Introdução

No Brasil, a década de 1990 marca um período no qual as políticas voltadas ao ensino superior são atravessadas por profundos processos de privatização, por parte do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e de modo mais específico a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Na agenda governamental anunciada, mostrou-se, desde o início, que as referidas políticas estariam inseridas no leque do ideário neoliberal. Esta tendência se confirmaria com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), encabeçado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que em sua estrutura atendia às recomendações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, bem como suas diretrizes de desenvolvimento para a América Latina. Tais orientações se traduziam no imperativo de um Estado racionalizado e enxuto que, a fim de reduzir custos, era chamado a realizar reformas na educação, o que, como rapidamente se revelou, conduziu a profundos retrocessos a educação brasileira.

Já neste momento era clara a intenção de ampliar a educação superior, atrelando-a à expansão da lógica mercantil por meio da abertura de condições favoráveis ao setor privado, de tal modo que o Estado atuou, via fundo público, no sentido de tornar rentável, do ponto de vista capitalista, os empreendimentos a se constituírem. Distante de ser uma situação isolada, este debate estava inserido no contexto global de privatização da educação, articulado ao movimento dominado pela financeirização, no qual estavam implicados bancos e fundos de investimentos.

A partir daí, o estrondoso crescimento do ensino superior brasileiro constituiu em menos de uma década verdadeiros conglomerados, concorrendo, principalmente, através de processos de aquisições e fusões, fenômeno ao qual Marx (2013) se refere como centralização³. No Brasil algumas poucas empresas educacionais estão listadas na bolsa de valores, todavia, juntas reúnem, atualmente, mais matrículas do que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (universidades, faculdades, institutos federais etc.), ao mesmo tempo que conseguem diversificar suas atividades monopolizando todos os tipos de serviços (SEKI, 2020). Cabe salientar que o indicador mais evidente dos processos de financeirização que foram colocados em

³ Nos dizeres do autor: “Se aqui o capital cresce nas mãos de um homem até atingir grandes massas, é porque acolá ele se perde nas mãos de muitos outros homens. Trata-se da centralização propriamente dita, que se distingue da acumulação e da concentração” (MARX, 2013, p. 702).

prática nos últimos anos, se revelam quando a educação superior privada superou a educação pública em termos de predominância massiva de matrículas, concentrando-as, mais recentemente, no segmento de IES privadas. Em síntese, são 77,5% no total de matrículas nas IES privadas em nível de graduação, das quais cerca de 35% encontram-se em empresas de capital aberto⁴, sendo elas: Cogna/Kroton, Cruzeiro do Sul, Ser Educacional, Ânima e YDUQS (BRASIL, 2022).

Cabe salientar que os cenários mais recentes dos processos de privatização das políticas sociais têm raízes profundas na história do país. A crise do sistema capitalista, desde o final dos anos de 1970, impulsionou uma série de reformas estruturais que inibiram os gastos públicos, ao mesmo tempo em que estimularam as chamadas leis do mercado. Tal período foi marcado também pela “[...] paulatina preferência de empresas e bancos pela acumulação de ativos financeiros desvinculada do compromisso com inversões futuras no setor produtivo” (LAVINAS; GENTIL, 2018, p. 197). Desse momento em diante, prevaleceu a acumulação capitalista sob a centralidade dos capitais fictícios, sendo que por meio deles:

[...] os produtores encontram renovados meios de alavancagem, de refinanciamento de suas dívidas sobre uma base anual, ou de lançamento de títulos no mercado sobre seu capital e sua produção de mais-valia futura, o que garante a este capital plasticidade e liquidez, e proporciona mecanismos de ajustes (MELLO, 2014, p. 21).

Frente a essa lógica, capital financeiro e formas de rentabilização dos capitais fictícios se alastram, produzindo efeitos no conjunto das políticas sociais e na sua relação com o Estado. A educação superior, a exemplo, ingressa com força em meados dos anos 2000, na rota dos “grandes investidores do mercado de capitais no Brasil e do exterior” (LAVINAS; GENTIL, 2018, p. 195).

O movimento que fortalece a expansão privatista do ensino superior aportou, também, desdobramentos significativos e negativos no que concerne ao avanço da modalidade de Educação a Distância (EaD) e as precárias condições de trabalho docente, sob a guarida do incremento tecnológico e da automação do ensino. O que conduz a algumas questões pontuais: com o ensino superior submetido à lógica do mercado, cujas atividades são orientadas pela lucratividade, estaria o trabalhador docente submetido à simplificação e, até mesmo, à substituição do seu trabalho como

⁴ Essas empresas possuem ações na Bolsa de Valores de São Paulo (B3).

forma inevitável de aumento das forças produtivas no campo educacional? A modalidade de Educação a Distância, ao fornecer formação aligeirada, tende também a esvaziar o próprio sentido do trabalho docente?

Em síntese, no âmbito do quadro estrutural mais amplo, temos: i) predomínio do capital financeiro na economia, ii) introdução massiva de novas tecnologias no trabalho buscando extrair máximo lucro, iii) expansão do controle sobre o trabalho, e iv) flexibilização crescente dos contratos de trabalho.

Tendências do mundo do trabalho frente às inovações tecnológicas

O acelerado processo de desenvolvimento das forças produtivas, do qual as novas tecnologias de informação e comunicação constituem uma expressão direta, impactou diretamente na estruturação de novas formas de organização do trabalho. Não escapa a esta realidade o trabalho docente realizado nas IES privadas que, principalmente, a partir das últimas décadas, carrega a marca da desqualificação e desproteção, sobretudo com o intenso avanço tecnológico e a vertiginosa expansão da EaD, fatores que impulsionaram o investimento no setor por parte de empresários do ensino, com vistas a oportunidades de negócio.

Desse modo, sem perder de vista a centralidade do trabalho como organizador social no interior do modo de produção capitalista, faz-se necessário considerar, como afirma Antunes (2019), a nova fase de “desantropomorfização do trabalho” (eliminação do trabalho vivo pelo trabalho morto), caracterizada pela intensificação da subsunção real do trabalho à nova máquina-ferramenta-informacional.

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não só ampliaram a automação e robotização dos processos produtivos, como também intensificaram a exploração do trabalho vivo, ao permitirem maior controle e cobrança sobre a atividade laboral. Tendência já apontada por Marx (2013), no capítulo “Maquinaria e grande indústria”, Livro I d’O Capital, no qual expõe a posição do proletário, expressão do trabalho vivo, convertido em apêndice da máquina. Nessas condições, opera-se de forma radical a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, aprofundando, na ótica de Marx (2013), a alienação do gênero humano.

Toda produção capitalista, por ser não apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições

de trabalho, mas, ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador; porém, apenas com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível. Transformado num autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva. [...] A habilidade detalhista do operador de máquinas individual, esvaziado, desaparece como coisa diminuta e secundária perante a ciência, perante as enormes potências da natureza e do trabalho social massivo que estão incorporadas no sistema da maquinaria e constituem, com este último, o poder do patrão (*master*) (MARX, 2013, p. 495, grifos nossos).

A substituição do trabalho vivo por trabalho morto continuou a se estender na medida em que o capital se expandiu e se concentrou, recorrendo a forças produtivas cada vez mais sofisticadas. A revolução ininterrupta dos meios de produção, ou seja, instrumentos de produção como a tecnologia, penetraram rapidamente em todos os espaços sociais. Em tempos mais recentes, a educação incorporou massivamente a modalidade de EaD, desenvolvendo na esfera privada um novo proletariado do ensino. Parece-nos possível afirmar que este movimento está em sintonia com os princípios da indústria moderna, que revoluciona continuamente sua base sociotécnica, com desdobramento na própria divisão social do trabalho e as relações sociais de produção em geral.

Observa Marx, neste sentido, que a grande indústria condiciona a “variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluridimensional do trabalhador” (MARX, 2013, p. 557), mantendo, no entanto, inalterada a velha divisão do trabalho entre trabalho assalariado e capital. Essa contradição elimina toda “tranquilidade, solidez e segurança na condição de vida do trabalhador, a quem ela ameaça constantemente de privar-lhe” de seu meio de trabalho e de subsistência, tornando o próprio trabalhador supérfluo (MARX, 2013). Tem-se aí uma necessidade inerente à lógica e dinâmica do capital, permitindo-lhe ampliar o exército industrial de reserva ao mesmo tempo que comprime os salários dos trabalhadores que se encontram empregados, na medida em que desqualifica a força de trabalho, reforçando as formas precárias de contratação (ANTUNES, 2020).

As mudanças que o universo do trabalho vem evidenciando no que concerne à expansão das novas forças produtivas, que viabilizam formas de controle, regulação e organização do trabalho por aplicativos e plataformas digitais, estão intimamente entrelaçadas com as estratégias contemporâneas do capital para elevar em níveis

jamais vistos a produtividade e rentabilidade do trabalho vivo com o uso intensivo e extensivo do trabalho morto.

Um exemplo neste sentido é destacado por Woodcock (2020), referindo-se ao uso de algoritmos nas plataformas do trabalho na Deliveroo, empresa centrada na entrega de alimentos. Para Woodcock, está-se diante de uma metáfora de panóptico, mediante o qual se estabelece a configuração de um novo tipo de gestão e controle da força de trabalho.

Ainda, segundo Woodcock (2020), as plataformas digitais se apresentam como forças produtivas decisivas à subordinação de uma enorme massa de trabalhadores, ao estabelecerem em tempo real tarefas e metas de produtividade. Nessa perspectiva, a gestão do trabalho, em geral, ocorre remotamente por meio do algorítmico, difundindo a crença de que o trabalhador seria uma espécie de empreendedor individual (gerente-de-si), acreditando ser capaz de definir sua dinâmica de trabalho, quando na verdade ele está sendo administrado pela plataforma. Ideia essa que, em grande medida, encontra respaldo na ausência da figura física de supervisores ou gestores, uma vez que se “automatiza a maior parte da gestão do processo de trabalho [...] (WOODCOCK, 2020, p. 42).

Destarte, surgem corporações que expressam a mais nova feição do capitalismo; empresas que atuam por meio de plataformas digitais, cujo fenômeno manifesta como uma nova forma de controle e organização do trabalho. Esse tipo de empresa já alarga seus negócios para outras categorias profissionais, isto é, para além de entregadores e motoristas de aplicativos, envolvendo inclusive professores da educação básica e do ensino superior.

Em linhas gerais, o trabalho nas plataformas digitais escamoteia o assalariamento, além de não garantir o vínculo empregatício, impedindo qualquer forma de proteção dos trabalhadores assalariados. Os mecanismos contemporâneos de valorização do capital, marcados por processos de oligopolização e concentração de riqueza, refletem no aumento da produtividade do trabalho, na eliminação de direitos conquistados ao longo da história e no deslocamento dos custos e riscos para os trabalhadores dentro dos novos arranjos produtivos.

No lastro dessa lógica marcada pelos interesses do capital, expande-se e se interioriza a ideia do empreendedorismo, com a aparência de autonomia/autogerência, sobretudo em um contexto social onde as políticas

neoliberais asfixiam os direitos trabalhistas. No Brasil, crescente é a massa de trabalhadores cuja liberdade de escolha oscila entre a informalidade exacerbada, o desemprego e o desalento.

Diante de tais formas contemporâneas de exploração do trabalho, vimos surgir um novo léxico em torno da organização laboral centrada no indivíduo (autocontrole, autogerenciamento, autorregulação, autoeficácia), com evidente articulação ao perfil de trabalhador que se pretende conformar, ou seja, aquele responsável pela sua própria formação profissional, saúde, educação, habitação, aposentadoria e remuneração.

Outro elemento importante na discussão do trabalho por plataformas digitais envolve a remuneração por demanda, ou, nas palavras de Marx (2013), o “salário por peça”. Marx, em *O Capital*, (2013, p. 621) explica que:

No salário por peça, temos a impressão, à primeira vista, de que o valor de uso vendido pelo trabalhador não é função de sua força de trabalho, trabalho vivo, mas trabalho já objetivado no produto, e de que o preço desse trabalho não é determinado, como no salário por tempo, pela fração valor diário da força de trabalho/jornada de trabalho de dado número de horas, mas pela capacidade de produção do produtor.

Essa forma de pagamento visa objetivamente “transferir os riscos do modelo de negócio aos trabalhadores” na ausência de uma supervisão física (WOODCOCK, 2020, p. 39). Nessa perspectiva, “o pagamento por peça é uma ferramenta poderosa para os gestores encorajarem uma maior produtividade”, haja vista que o fetiche do capital está também presente neste tipo de remuneração, na qual os trabalhadores buscam incessantemente ultrapassar as metas de trabalho esperadas (WOODCOCK, 2020, p. 26). Isso significa engendrar formas de controle que passam pelo incentivo financeiro, isto é, uma modalidade de remuneração flexível que está vinculada à produtividade e ao desempenho.

Retomemos o caso da Deliveroo, que alterou o método de pagamento, antes por hora e agora por peça, com o intuito de ‘incentivar’ os trabalhadores a realizarem entregas no horário previsto: “O pagamento por peça significa que os trabalhadores podem calcular a relação entre o próprio desempenho e o que recebem: quanto mais entregas forem feitas em um turno, mais dinheiro eles ganham” (WOODCOCK, 2020, p. 39).

No salário por peça o trabalhador eleva ao grau máximo a intensidade do seu trabalho, à custa do prolongamento da sua jornada, bem como da sua saúde física e mental. Neste regime de salário, o preço do trabalho é determinado por uma quantidade de produtos, entretanto, é preciso considerar as diferenças individuais dos trabalhadores no que se refere à habilidade, produtividade, resistência etc., aspectos importantes que implicam na intensidade da produção.

Portanto, a percepção dos elementos perversos que rondam o trabalho por plataformas digitais é muito sutil, o que dificulta para o trabalhador reconhecer que está sendo controlado, engendrando uma sensação de liberdade. Desse modo, sob a aparência de autonomia, são transformados em sujeitos de desempenho e produção, sem a garantia de ao menos receber um salário mínimo.

No Brasil essa situação foi agravada pelo contexto da contrarreforma trabalhista, Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017) que ajustou a legislação às novas relações de trabalho, ampliando as possibilidades de utilização de regimes de contratação que flexibilizam a utilização do tempo de vida do trabalhador. A demolição dos direitos do trabalho ocorre, a exemplo, com a pejetização⁵ além das contratações por trabalho intermitente, ambas previstas na contrarreforma trabalhista.

Nessa direção, o trabalho docente não fica imune a estas formas “atuais” de contrato. No ensino superior privado-mercantil, é crescente o processo de demissão de professores e contratação de novos profissionais na forma de pessoa jurídica (PJ) para a prestação de serviços já antes realizados pelo trabalhador contratado em regime da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Esse modelo contratual por ser mais descontínuo e firmado no curto prazo, tende a reforçar no trabalhador docente certas condições, tais como: a adaptabilidade, a mobilidade e a aceitação ao risco (GEMELLI, CLOSS, FRAGA, 2020). Situação ainda mais frequente na modalidade de Educação a Distância.

⁵ De acordo com Nascimento (2018) “A ‘pejetização’ é conhecida como uma prática do empregador em contratar um funcionário como pessoa jurídica (PJ) ou de dispensar um empregado com registro em carteira e recontratá-lo na forma de pessoa jurídica. Em qualquer dos casos, é necessário que o funcionário constitua formalmente uma PJ”.

O avanço da precarização do trabalho docente nas IES privadas: o que fazer?

A mundialização financeira e neoliberal promove impulsos à flexibilização do trabalho, amplamente facilitada pelos avanços no campo das tecnologias digitais e da inteligência artificial. A massiva utilização das novas tecnologias tem operado transformações na natureza e na processualidade da organização e regulação do trabalho.

No campo educacional o avanço tecnológico, aliado aos interesses do Estado e do capital, fez progredir vertiginosamente a modalidade EaD. Nos últimos anos, a modalidade tornou-se importante instrumento de lucratividade somada ao cenário de aquisições/fusões de empresas de ensino superior.

O avanço da EaD se confirma, ano após ano, conforme dados divulgados pelo Censo da Educação Superior. Em 2019, por exemplo, 63,2% das vagas ofertadas foram nessa modalidade. Ademais, no mesmo ano, pela primeira vez o número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial, na rede privada. No total, 50,7% dos estudantes que ingressaram em IES privadas optaram pela EaD (BRASIL, 2020).

O retrato é dramático e, portanto, não pode ser superestimado em face dos demais elementos constitutivos da totalidade do capital social. Vale ressaltar que o desenvolvimento tecnológico e científico deve ser analisado como incremento de modelos econômicos. Estudos como os de Elias e Navarro (2019) têm problematizado os efeitos do processo de reestruturação produtiva envolvendo o uso de tecnologias e novas formas de modernização da gestão da força de trabalho no campo educacional. Depreende-se, nesse sentido, que as tecnologias digitais têm desempenhado papel estratégico ao sofisticar formas de controle e cobrança do trabalho e do trabalhador, uma vez que

As ditas 'novas' formas de organização das relações submetem as pessoas a modelos de gestão que desconsideram a humanidade, tratando os homens como máquinas, de modo a operacionalizar as ações e diminuir o tempo para a execução das atividades. Em consonância a esse fato, a reestruturação produtiva, sustentada na revolução tecnológica, altera a organização do processo de produção e modifica a estrutura e as relações de trabalho (ELIAS; NAVARRO, 2019, p. 51).

Concordamos com Minto (2021) ao destacar que o trabalho educativo, em específico, encontra-se subsumido à tendência geral de degradação do trabalho como pressuposto do avanço produtivo no capitalismo contemporâneo. Logo, mesmo as atividades predominantemente intelectuais, como é o caso da docência, não asseguram que “[...] sob determinadas formas de organização, trabalhadores e trabalhadoras da área não estejam exercendo cada vez mais suas atividades básicas sob o jugo dos processos de precarização e simplificação” (MINTO, 2021, p. 142).

Diante do exposto, parece bastante evidente que uma parcela dos professores seja facilmente substituída por funções menos especializadas – tutores, facilitadores, aplicadores, monitores, avaliadores etc. – que, em geral, não exigem formação específica e titulação em nível de mestrado e doutorado. Soma-se a isso o atual estágio de organização do trabalho educacional, estabelecido nas empresas de ensino superior privado, que permite visualizar a forte inclinação do trabalho docente destituído de autonomia e conhecimento para ceder lugar ao manejo das TICs, monitoramento e instrução dos estudantes. São processos estes que tendem a se reforçar à medida que se expandem nos espaços de trabalho educacionais sob o controle do capital a automação do ensino, ou seja, na perda de controle sobre parcelas do processo de trabalho, distanciamento de momentos de concepção e execução do trabalho pedagógico. Destaca-se, contudo, recorrendo mais uma vez a Marx, que a máquina não é boa e nem ruim, não tem vontade própria. Portanto, se faz sempre necessário observar o uso social dentro do qual ela está inscrita.

Foi notório, nesse sentido, o caso da Laureate International Universities, em abril de 2020, quando a empresa utilizou um software de inteligência artificial (robô), para substituir professores na correção de atividades acadêmicas (DOMENICI, 2020a). Na ocasião, alguns docentes relataram que em um arquivo enviado por e-mail havia a recomendação para que a informação não fosse divulgada aos estudantes, persuadindo-os a omitir o uso de robôs nas correções das atividades (DOMENICI, 2020b). Passados 15 dias da denúncia de uso de robôs, mais de 90 professores que atuavam, em sua maioria, na modalidade de educação a distância foram demitidos através de videochamada com a presença de um coordenador e de um membro do Recursos Humanos. Alguns professores entrevistados disseram que seriam substituídos por um “profissional monitor”, isto é, “uma espécie de operador de chat”, responsável por “tirar dúvidas” dos conteúdos das disciplinas. A proposta de

remuneração para os monitores seria de 1.200 reais por oito horas de trabalho diário, menos da metade do que se costumava pagar aos professores (DOMENICI, 2020b). Iniciativas como da Laureate não apenas buscam elevar a valorização dos capitais de ensino superior, como também aprofundam a expropriação das atribuições do trabalho docente, deslocando-as a robôs e sistemas de inteligência artificial.

Há muitos outros casos que comprovam os processos de expropriação e intensificação do trabalho docente nas IES privadas. Convém, contudo, sinalizar que o uso indiscriminado das tecnologias no campo educacional não é exclusivo do setor privado, mas já se faz presente na rede pública do país⁶, potencializado, de maneira especial, pelo contexto pandêmico.

Assim, considerando as medidas sanitárias divulgadas em março de 2020 a fim de mitigar os efeitos da pandemia da COVID-19, a hibridização do ensino foi a ‘solução’ encontrada diante da necessidade de distanciamento físico. Para os grandes conglomerados educacionais a referida situação foi bem menos nociva se comparada às empresas menores, como as faculdades isoladas, por exemplo. Além de contarem com uma vasta experiência formativa na EaD, as empresas de capital aberto não restringem a vida financeira a mensalidades diretas, ao contrário disso, contemplam muitas oportunidades de capitais de ensino, desde a produção e comercialização de produtos e serviços educacionais diversos, tais como “sistemas apostilados, planejamento e consultorias educacionais, formação continuada, sistemas de ensino, plataformas complementares de aprendizagem parcerias com bancos e empresas, assim por diante” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2019, p. 109). Em síntese, o cenário pandêmico se traduziu em uma “janela de oportunidades” a partir de elementos que se encontram ao alcance de tais empresas; adequação metodológica com ênfase em conteúdos gravados (atividades assíncronas) e reproduzidos nas modernas plataformas de ensino.

Não obstante, vimos proliferar o regime de teletrabalho, forma de trabalho mediada por plataformas digitais (PREVITALI; FAGIANI, 2020), no qual se estabelece uma aparente relação de trabalho não explorado, mas que, na essência, dilui o limite entre a vida privada e a profissional, excedendo a jornada de trabalho ‘normal’, além de exigir do docente a utilização de recursos próprios (computador, celular, conexão com a internet), como alternativa a manutenção das condições materiais de trabalho;

⁶ Sobre este debate, ver os estudos de Venco (2019) e Silva (2019).

situação tornada possível em virtude das tecnologias digitais e de leis trabalhistas flexíveis.

Nestes termos, desde o início da pandemia vimos avançar um contexto que já estava em curso nas últimas décadas, qual seja, o fortalecimento da racionalidade instrumental e o uso desmedido dos recursos digitais na modalidade EaD, com aprofundamento nas formas de controle das atividades docentes, isto é, “seu conteúdo, ritmos e intensidade [...] mediado por sistemas informatizados, aplicativos ou softwares” (MINTO, 2020, s/p).

Nota-se que a docência, enquanto atividade de tipo singular envolvida por práticas específicas de cunho intelectual, tem se tornado hoje, na EaD das grandes IES privadas, uma atividade secundária submetida à comercialização de matrículas⁷. O trabalho docente é esvaziado de tarefas basilares, como a elaboração do planejamento e avaliações, sendo cada vez mais frequente a adoção de sistemas de ensino (sistema apostilado) dispostos pelas próprias matrizes. Tal fenômeno reflete diretamente no cerceamento da relação professor-aluno, ao tornar mais restrito o tempo com os estudantes e, como consequência, menos sistemático o processo de ensino-aprendizagem.

No conjunto de elementos apresentados, destaca-se a imposição de material didático elaborado pela própria matriz, viabilizado, em geral, pelo uso de apostilas-livros impressos ou virtuais, cuja finalidade principal é a padronização da prática pedagógica nas IES privadas e o rebaixamento da qualificação do trabalho docente. Constitui-se uma estratégia com dupla função: permite não só que as instituições efetuem a comercialização de diversos insumos aos estudantes, aumentando o faturamento e a lucratividade; como também cria condições para formar um exército industrial de reserva, uma vez que um mesmo docente passa a ministrar aulas em várias disciplinas/cursos, pois, no limite, os referidos materiais “facilitam” a preparação, a avaliação e o ministério das aulas (SEKI, 2020), dispensando, com isso, a contratação de professores mais qualificados, isto é, com titulação mais alta.

Outro ponto relevante é o exemplo bastante recente da Portaria nº 2.117 (BRASIL, 2019), que altera de 20% para 40% a oferta de carga horária na modalidade

⁷ A “comercialização de matrículas” nos remete a algo mais concreto e coerente com o processo de financeirização em detrimento de “comercialização de ensino”, pois partimos do pressuposto de que o que está sendo comercializado não é nem ensino e nem mesmo diplomas, e sim “quantidades de matrículas” que ficam nos sistemas desses grupos por certo período de tempo.

EaD em cursos de graduação presenciais de graduação nas instituições do Sistema Federal de Ensino. Parece-nos possível afirmar que se trata de uma estratégia explícita de manter altas taxas de lucros das IES privadas, inclusive como forma de compensação diante do declínio dos programas sociais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES).

Uma das consequências ao forte apelo às ferramentas digitais e uso da internet, no contexto de pandemia, foi o rápido deslocamento do trabalho docente, antes realizado nas instituições de ensino, para o ambiente doméstico. O trabalho remoto acentuou as precárias condições de trabalho de professores e professoras, cuja jornada de trabalho foi intensificada com a ampliação das atividades laborais para além do espaço da sala de aula, ao mesmo tempo que criou grande dificuldade de organização e pautas coletivas.

A relação da produtividade e os sistemas de inovações, com forte amparo na EaD, abrangem o desenvolvimento de um conjunto de mecanismos de “captura” da subjetividade do trabalhador, no estímulo da concorrência e produtividade, a saber: o salário vinculado ao aumento da produção (gratificação pela produtividade/salário por peça); engajamento mensurado pelo número de visualizações das aulas gravadas; performance e flexibilidade; ênfase na corresponsabilidade com a empresa. Como desdobramentos, temos: aumento do nível da insegurança, tensões ante a constante instabilidade e a responsabilização individual pelos avanços na carreira docente.

Assim, vai se tornando cada vez mais evidente que na relação da produtividade – na modalidade a distância – com a valorização do capital, constroem-se as condições para a sua reprodução ampliada. Nesse sentido, cabem algumas indagações à luz do exposto: com o ensino superior entregue ao setor privado, cujos princípios são orientados pelo lucro, estaria o trabalhador docente condenado ao estranhamento/simplificação do seu trabalho como forma inevitável de aumento das forças produtivas no âmbito escolar? Complementar à primeira questão: que tipo de formação a modalidade EaD fornece ao mesmo tempo que tende a esvaziar o próprio trabalho docente? Por último: a simplificação e alienação do trabalho docente, no limite, são condições máximas para a manutenção das relações de dominação pautadas na divisão hierárquica de trabalho?

Um embrião de resposta está presente em Minto (2021), para quem toda essa dinâmica mercantil é orientada para que as organizações de ensino superior coloquem suas finalidades financeiras no lugar de atividade principal, ou seja, o ensino.

Outro aspecto da questão que merece ser investigado se refere ao problema da qualidade da formação oferecida pelas IES lucrativas que, por motivos já sinalizados, preferem priorizar a modalidade EaD e a formação no curto prazo. Seki, Souza e Evangelista (2019) evidenciam uma realidade que se defronta com a privatização da formação docente⁸. De acordo com os autores, o capital se aproxima da formação e trabalho docente pelo interesse estratégico, não apenas ocupando-se “[...] da produção dos conteúdos e métodos propriamente escolares, fornecendo recomendações políticas por meio de seus aparelhos privados de hegemonia, reformando diretrizes curriculares nacionais...”, mas tomando para si a “formação do principal ‘insumo’ da constituição da força de trabalho: os professores” (SEKI, SOUZA, EVANGELISTA, 2019, p. 132).

Há outro ponto agravante que se refere ao domínio do capital sob a oferta da formação docente pelo comércio de matrículas. Esse retrato dramático é marcado pelo aligeiramento da formação via modalidade de EaD, especialmente no caso das licenciaturas. Numa experiência relatada nos estudos de Seki, Souza e Evangelista (2019) indica-se qual deve ser o futuro da docência no Brasil: um estudante matriculado em um curso de formação de professores na modalidade EaD concluiu uma disciplina em apenas 16 minutos, sendo que no ensino presencial equivaleria as habituais 72 horas de curso. O que está em discussão é a “captura e reconfiguração da formação de professores pela exploração privado-mercantil das grandes instituições de ensino superior” e o aprofundamento das condições precárias nas quais se realiza o trabalho docente (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2019, p. 110).

Contexto impulsionado pela financeirização dos capitais no ensino superior que, em profunda articulação com o Estado, fomentam políticas de desregulamentação, apropriando-se do fundo público e sua consequente conversão em fundo de acumulação de capital. Trata-se do domínio das organizações educacionais pelo comércio de dinheiro (MARX, 2017), sob formas específicas de controle que associam expropriação do conhecimento e precarização do trabalho.

⁸ Sobre esse debate, ver os estudos de Evangelista; Seki; Souza; Titton e Avila em Desventuras dos professores na formação para o capital (2019).

Considerações finais

O trabalho docente no ensino superior privado, em especial na EaD, se entrelaça à particularidade histórica do capitalismo contemporâneo, ao mesmo tempo que carrega marcas profundas de desregulamentação da legislação trabalhista, com clara intenção de desqualificar e desproteger a força de trabalho docente, garantindo a continuidade de reprodução do capital.

As novas formas de organização e controle do trabalho ganham uma feição repaginada ante as plataformas digitais, contribuindo com o aumento do desemprego, a expropriação de direitos no campo do trabalho e a interferência na subjetividade do trabalhador. No entanto, isso não ocorre desvinculado da utilização do aparato tecnológico e da EaD para fins de intensificação do trabalho docente e expropriação do conhecimento próprio das atividades de ensino. Artifício vastamente utilizado pelas IES privadas na intenção de ampliar os fluxos de capital financeiro, criando novas formas e possibilidades de investimentos pautadas em especulações fictícias.

É notório que a elevação dos índices de lucro das IES privadas ocorre mediante a diminuição de contratações (trabalho vivo) e investimentos mais pontuais em equipamentos e tecnologias (trabalho morto). Nestes termos, as tecnologias são inclinadas à obtenção de capital a partir do encurtamento dos processos produtivos, proliferando possibilidades de desqualificação do trabalho docente.

Por fim, cabe frisar que a crítica aqui construída não se detém às tecnologias ou educação a distância de maneira isolada, mas concernem ao uso desmedido de tais instrumentos como algo prioritário no campo educacional, até mesmo salvacionista. Assim, ressaltamos que as corporações recorrem a tais incrementos para fins de lucratividade, ao mesmo tempo que propõem condições inadequadas de ensino e aprendizagem. De acordo com Minto (2021), toda essa dinâmica mercantil é orientada para que as organizações de ensino superior coloquem suas finalidades financeiras no lugar de atividade principal.

Referências

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2022.

DOMENICI, T. **Laureate usa robôs no lugar de professores sem que alunos saibam**. 2020a. Disponível em: <https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-deprofessores-sem-que-alunos-saibam/>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

DOMENICI, T. **Após uso de robôs, Laureate agora demite professores de EAD**. 2020b. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/apos-uso-de-robos-laureate-agorademite-professores-deead/?fbclid=IwAR3r9UJH5IA9vWkCxWqAiPYc3jCUMOKqPM48z41cOTZmh6PUjEpvzu6Bm>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

ELIAS, M.; NAVARRO, V. Profissão docente no ensino superior privado: o difícil equilíbrio de quem vive na corda bamba. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 22, n. 1, p. 49-63, 2019.

GEMELLI, C. E.; QUADRADO C, L C.; FRAGA, A. M. Multiformidade e pejetização: (re) configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, RS, v. 26, n. 2, p. 409-438, ago. 2020. ISSN 1413-2311. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/101464/58054>. Acesso em 23 de janeiro de 2022.

LAVINAS, L.; GENTIL, D. L. Brasil anos 2000: a política social sob a regência da financeirização. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, maio-ago. 2018.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINTO, L. W. Ensino remoto: presente e futuro em disputa. **Universidade à Esquerda**, Florianópolis-SC, 21/10/2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-emdisputa/>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

MINTO, L. W. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 139-154, 30 jun. 2021.

NASCIMENTO, M. **A reforma trabalhista liberou geral a pejetização?** 2018. Disponível em: <https://exame.com/carreira/a-reforma-trabalhista-liberou-geral-a-pejetizacao/>. Acesso em 24 de dezembro de 2021.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis.

SILVA, A. M. da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 17, n. 34, set-dez. 2019.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, supl.1, Rio de Janeiro, Epub: 30 maio 2019.

WOODCOOK, J.. O panóptico algorítmico da Deliveroo: mensuração, precariedade e a ilusão do controle. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO PROGRAMA DA CNI PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA¹

Fernanda Franz Willers²

Resumo³

Este artigo discute a relação entre o projeto educacional proposto pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a contrarreforma do ensino médio e tem como fio condutor a análise dos seguintes pontos: 1) a contrarreforma do ensino médio; 2) a disputa pelos sentidos discursivos da BNCC; 3) as estratégias para a implementação da BNCC como programa da CNI. Os resultados revelam que o conteúdo da contrarreforma do ensino médio possui forte vinculação com as reivindicações da CNI para a política educacional brasileira.

Palavras-chave: Confederação Nacional da Indústria (CNI); Base comum curricular (BNCC); Reforma do Ensino Médio.

LA CONTRAREFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA COMO PROGRAMA DEL CNI PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA BRASILEÑA

Resumen

Este artículo discute la relación entre el proyecto educativo propuesto por por la Confederación Nacional de la Industria (CNI) y la contrarreforma de la escuela secundaria y tiene como eje rector el análisis de los siguientes puntos: 1) la contrarreforma de la escuela secundaria; 2) la disputa sobre los sentidos discursivos de la BNCC; 3) las estrategias para la implementación de la BNCC como un programa de la CNI. Los resultados revelan que el contenido de la contrarreforma de la escuela secundaria tiene una fuerte conexión con las demandas de la CNI para la política educativa brasileña.

Palabras clave: Confederación Nacional de la Industria (CNI); Base Curricular Común (BNCC); Reforma de la escuela secundaria.

THE HIGH SCHOOL COUNTER-REFORM AS A CNI PROGRAM FOR BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

Abstract

This article discusses the relationship between the educational project proposed by the National Confederation of Industry (CNI) and the high school counter-reform and has as its guiding principle the analysis of the following points: 1) the high school counter-reform; 2) the dispute over BNCC's discursive meanings; 3) the strategies for implementing the BNCC as a CNI program. The results reveal that the content of the high school counter-reform has a strong connection with the demands of the CNI for Brazilian educational policy.

Keywords: National Confederation of Industry (CNI); Common Curriculum Base (BNCC); High School Reform.

¹ Artigo recebido em 15/03/2022. Primeira avaliação em 07/05/2022. Segunda avaliação em 06/06/2022. Aprovado em 13/06/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53519>.

² Mestre pelo PPGE/UFS. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Atualmente, realiza curso de especialização em gestão, supervisão e orientação escolar pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). E-mail: ferwillers@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5950092444166245>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6993-4878>.

³ Este artigo é fruto de dissertação de mestrado (WILLERS, 2022) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGE/UFS).

Introdução: a contrarreforma do Ensino Médio

O Estado é resultado da sociedade dividida em classes sociais, uma vez que é dela que surge a necessidade de que haja um órgão regulador das normas econômicas, políticas e sociais, que se apresente como acima das classes, mas que, na prática, atue como organizador da dominação de uma classe sobre outra. Ao se referir à classe dominante, é importante considerar que ela não é homogênea. A classe capitalista é atravessada por fracionamentos que se traduzem na reivindicação de demandas particulares diante do Estado, assim como no atendimento desigual dessas demandas. Na literatura gramsciana, as classes e as frações de classe, com vistas a atender seus interesses perante o Estado, criam seus próprios aparelhos privados de hegemonia, compondo aquilo que é conhecido como Estado integral ou Estado ampliado, sendo importante observar que: “a principal função desses aparelhos de hegemonia seria construir o consenso das grandes massas pouco organizadas, de modo a obter sua adesão aos projetos articulados pelos grupos dominantes” (MENDONÇA, 2014, p. 35). O Estado ampliado tem a função de educador, pois ele educa para a formação da opinião pública consensual, já que para Gramsci (2000a, p. 265) “o que se chama de ‘opinião pública’ está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a sociedade política, entre o consenso e a força”.

Uma das formas de compreender a política educacional é analisar os aparelhos privados de hegemonia que disputam e influenciam a implementação e o conteúdo desta política. Na conjuntura mais recente, surgiram uma série de iniciativas visando fomentar uma concepção empresarial para a educação, fundadas, segundo Freitas (2018), nos seguintes objetivos: a) estabelecer o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica, revolucionadas pelas novas tecnologias; b) garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado; c) retirar a educação do âmbito do “direito social” e inseri-la como “serviço” no interior do livre mercado.

Entre tais iniciativas, destacam-se o Instituto Ayrton Senna (criado em 1994), a Fundação Lemann (criada em 2002) e o Todos Pela Educação (criado em 2006). Além desses três grupos financiados por empresas e bancos privados, é preciso mencionar também os movimentos: o Movimento Escola Sem Partido (criado em 2004), que

encerrou formalmente suas atividades no ano de 2020 pela falta de iniciativa do governo federal em implementar o programa, e após a declaração do STF de inconstitucionalidade do projeto de lei; o Movimento de Olho no Material Escolar (2020), que reivindica um revisionismo histórico da visão sobre o agronegócio no livro didático, objetivando reverter a imagem negativa sobre as formas de produção agrícola. Outro movimento ligado ao agronegócio que surgiu mais recentemente é o Movimento Todos a Uma Só Voz, que também possui como objetivo modificar a opinião pública sobre os malefícios do agronegócio brasileiro e um dos eixos centrais dessa iniciativa perpassa a disputa educacional.

O interesse desses aparelhos privados pela educação escolar pode ser compreendido a partir da seguinte formulação de Gramsci (2000a, p. 284):

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes nesse sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes.

A escola pode, assim, ser concebida como *locus* de formação de intelectuais de diversos níveis e, por isso, para alguns setores da sociedade, faz-se necessário disputar o currículo escolar com vistas a assegurar a manutenção de seus interesses particulares.

Além dos exemplos acima mencionados, temos também a Confederação Nacional da Indústria (CNI) que possui histórico de atuação frente às políticas educacionais. A relação entre a Confederação Nacional da Indústria e o campo educacional já foi objeto de algumas pesquisas, tais como as elaboradas por José Rodrigues (1998), Alessandro Melo (2010), Allan Kenji Seki (2014) e Livia Mouriño Mello (2020). Os trabalhos de Rodrigues e de Mello possuem como objeto de estudo o pensamento pedagógico da CNI, respectivamente, sobre as décadas de 1980 e 1990 e os anos 2000. A pesquisa de Seki se dedicou a compreender as demandas da CNI para as universidades federais, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Já a pesquisa de Mello analisou a atuação da CNI na construção do novo ensino médio.

Desde 1994, a CNI vem elaborando e difundindo a agenda dos industriais perante a sociedade e os candidatos à presidência da República. Nesses documentos, a burguesia industrial apresenta as suas demandas ao futuro presidente,

reservando sempre uma seção para reivindicar propostas para a educação. O documento elaborado durante o pleito eleitoral de 2018, “Educação: a base para a competitividade”, trata da aprovação e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial a que se destina ao Ensino Médio, como programa da burguesia industrial para a escola pública brasileira. Nesse sentido, é possível dizer que, ao se propor a planejar, organizar e divulgar documentos que visam influenciar uma série de políticas no âmbito nacional, entre elas as políticas educacionais, a CNI tem procurado desempenhar o papel de intelectual orgânico com vistas a organizar os interesses da burguesia industrial.

Em termos gerais, podemos afirmar que o projeto político, econômico e social que vem sendo apresentado pela CNI para a sociedade brasileira é pautado pela agenda da competitividade para o crescimento econômico. Nessa agenda, a educação tem um importante papel a desempenhar: de formar trabalhadores e trabalhadoras aptas a integrar o setor produtivo brasileiro, desenvolvendo capital humano.

Observa-se, ademais, que o consenso produzido pelo movimento de associações de educação e de luta em defesa da escola pública em torno da construção de uma base nacional curricular, constituído nos anos 1970, cedeu lugar no período recente ao consenso forjado por aparelhos privados de hegemonia, que passaram a articular o Movimento pela Base, que se autodefine como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”⁴. Foi justamente esse aglomerado de aparelhos privados de hegemonia que se projetou como responsável por organizar e dirigir o processo de elaboração da BNCC.

A Lei nº 13.415/2017, que instituiu o novo ensino médio, alterou o artigo 36 da LDB, determinando que o currículo do ensino médio “será composto pela Base

⁴ Este Movimento possui os seguintes membros e estrutura organizativa: Conselho consultivo: Beatriz Ferraz (Fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores); Claudia Costin (Diretora do CEIPE/FGV); Denis Mizne (CEO da Fundação Lemann); Diogo Jamra (Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho); Eduardo Deschamps (Professor da FURB e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina); Katia Smole (Diretora do Instituto Reúna); Katia Schweickardt (Professora da UFAM); Lina Katia Mesquita (Diretora-Executiva da Fundação CAEd); Mariza Abreu (Consultora legislativa da área de educação); Pilar Lacerda (Diretora da Fundação SM Brasil); Conselho de mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho. Apoio institucional: Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos Pela Educação, Uncme, Undime.

Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”; e que os itinerários serão divididos em cinco áreas: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional.

A BNCC destinada ao nível do ensino médio é, na verdade, uma contrarreforma e pode ser caracterizada como tal por três motivos principais: o primeiro motivo diz respeito ao próprio conceito de reforma. Como sinalizou Coutinho (2012, p. 122): “a palavra ‘reforma’ foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda”, portanto as reformas, historicamente, atendiam aos interesses da classe trabalhadora. No entanto, a BNCC do Ensino Médio atende às demandas dos aparelhos privados de hegemonia e é resultante da ofensiva empresarial sobre a esfera educacional, daí a necessidade de tratá-la como contrarreforma.

O segundo motivo tem a ver com o fato de que a BNCC foi aprovada no contexto de corte de investimentos na área da política social, ou seja, na conjuntura de aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que prevê o congelamento de investimentos nas áreas de educação e saúde, entre outras, por mais de 20 anos, e visa atender os interesses dos grandes bancos nacionais e internacionais, que são os principais credores da dívida pública.

Além desses dois motivos, é possível identificar um terceiro, na medida em que a BNCC do Ensino Médio excluiu a obrigatoriedade de quase todo o campo das ciências humanas, com exceção das matérias de língua portuguesa, deixando de contemplar o acesso a áreas de conhecimento indispensáveis para a vida em sociedade e para a formação de cidadãos críticos, pautas que sempre foram sustentadas por organizações estudantis e de trabalhadores ligadas ao campo educacional.

Nesse processo, a CNI fez parte de instâncias deliberativas e exerceu influência através de audiências públicas, produção de documentos e atuação política. Além disso, contou com participação de Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Diretor de Educação e Tecnologia da CNI e Diretor-Geral do SENAI, como conselheiro

no Conselho Nacional de Educação (CNE). Quando Lucchesi tomou posse como conselheiro, em 2016, o site da CNI (Portal da Indústria, 2021) publicou uma matéria apontando que:

Para Lucchesi, **um dos itens fundamentais da agenda do CNE é o investimento em educação profissional**, com o objetivo de balancear a matriz educacional brasileira. No Brasil, cerca de 11% dos jovens entre 15 e 17 anos fazem curso técnico junto com a educação regular, enquanto esse percentual é de 50%, em média, nos países desenvolvidos, que têm uma matriz mais equilibrada. **Outro assunto prioritário é a definição da Base Nacional Comum Curricular.** (Grifos meus).

A atuação da CNI junto ao CNE mostra, mais uma vez, a seletividade do Estado brasileiro, que permite e legitima que aparelhos privados de hegemonia estejam protegendo e garantindo que seus interesses de classe sejam implementados através da política econômica, social e externa.

A CNI e a disputa pelos sentidos na BNCC

A aprovação da BNCC alterou significativamente a base material da política educacional brasileira, pois ela é a principal política curricular em vigência no país. No documento “Educação: a base para a competitividade”, lançado em 2018, e apresentado para os presidentiáveis no pleito eleitoral daquele ano, junto de outros 42 cadernos temáticos, a CNI apresentou o seu projeto educacional, reivindicando que seu programa fosse incorporado como política educacional, via BNCC.

Nesse documento, a CNI traçou o diagnóstico de que a educação brasileira padecia de “graves problemas estruturais que produzem reflexos sociais perversos” (CNI, 2018, p. 14) e apontou que esses problemas produziam “efeitos nocivos sobre as condições de funcionamento do conjunto do sistema produtivo, em particular da indústria” (CNI, 2018, p. 14). Esse discurso colocava a educação como centro dos problemas a serem enfrentados no país na conjuntura mais recente.

Mantendo o padrão discursivo dos documentos produzidos para os processos eleitorais entre 1998 e 2014, o diagnóstico apresentado pela CNI apontou que a universalização do acesso à educação básica de nível fundamental não resolveu o problema da qualidade do ensino e não garantiu que a universalização de matrículas no Ensino Médio se consolidasse. A partir deste diagnóstico, a aprovação da BNCC é

comemorada, pois, segundo a CNI (2018, p. 14), “essas políticas públicas apontam perspectivas de mudança favoráveis, abrindo oportunidades e desafios a serem enfrentados para que se consiga avançar no desenho de uma nova matriz educacional”.

O elo discursivo entre o diagnóstico e o entusiasmo com a aprovação da BNCC está no debate sobre a qualidade educacional. No discurso da CNI, o aumento da qualidade educacional está sempre atrelado às métricas impostas pela agenda da competitividade global, por meio de testes padronizados. A elevação da qualidade só será assimilada se o resultado em testes padronizados mostrarem um crescimento quantitativo nos resultados da avaliação - nenhum indicativo qualitativo é considerado.

A BNCC é vista pela CNI como uma iniciativa que permitirá ao país obter melhores resultados nos testes, adequando, assim, a política educacional brasileira às exigências curriculares impostas globalmente. No entanto, como bem observou Saviani (2020), as diretrizes curriculares nacionais já cumpriam a função de orientação curricular, tal como estava prevista na LDB, o que a BNCC passa a estipular como base comum curricular é a submissão do aparelho escolar às determinações da métrica de competitividade.

Na sequência, o texto afirma que: “trata-se de um documento de caráter normativo, que estabelece um conjunto de competências e habilidades essenciais com vistas a superar a fragmentação das políticas educacionais e promover ganhos de qualidade” (CNI, 2018, p. 18). Outra vez o signo qualidade aparece como meta a ser alcançada e a BNCC como meio de promoção desse ganho. No texto da BNCC, o novo ensino médio é apresentado como mecanismo que permitirá “substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BRASIL, 2018, p. 468).

A perspectiva pedagógica pautada pelo desenvolvimento de habilidades e competências já se fazia presente no discurso da CNI em documentos anteriores. Porém, a partir do momento que a principal política curricular da educação básica assume essa perspectiva como orientadora da vida escolar, a CNI adquire maior capacidade de disputar os sentidos, para que eles atendam aos seus anseios.

No excerto que segue, o documento da CNI (2018, p. 18) continua operando com os sentidos do signo qualidade, afirmando que na visão da indústria o *baixo desempenho nas avaliações* se deve ao fato, de até então, não haver indicações

claras dos conteúdos escolares e, apontando a BNCC como solução para este problema:

Baseada na visão de que uma das razões para o baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais é a ausência de indicações claras do que devem aprender para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, a BNCC define competências e habilidades que os estudantes precisam dominar a cada ano letivo.

No próximo excerto, novos adjetivos são acrescentados às definições do que era o modelo curricular do ensino médio anterior à aprovação da BNCC. Toda vez que a CNI faz menção à política curricular anterior à BNCC e sobre a BNCC, ela o faz com a intenção de definir os sentidos da sua implementação.

O Ensino Médio representa um grande desafio para a reorganização do sistema educacional brasileiro. O modelo vigente até a introdução da reforma do Ensino Médio – fragmentado, cognitivista e baseado em disciplinas com elevada carga de conteúdo teórico – não tem conseguido responder aos anseios e interesses de jovens conectados ao mundo digital. Esses jovens precisam ser motivados por meio de experimentos que despertem a curiosidade e proponham desafios instigantes, abrindo espaço para tentativas que resultem em erros, acertos e ajustes sucessivos [...] (CNI, 2018, p. 18, grifos no original).

Nesse trecho, a organização do ensino médio antes da reforma é adjetivada como *fragmentada* e *cognitivista*, com uma elevada *carga teórica* nas diversas disciplinas. Há uma contraposição neste enunciado entre conteúdo teórico e desafios instigantes, que podem ser compreendidos como desafios práticos. Há, também, a sobreposição valorativa da prática em detrimento da teoria. O enunciado final faz referências às metodologias ativas de ensino, vinculadas às concepções pedagógicas do “aprender a aprender”. A perspectiva pedagógica do “aprender a aprender” está inserida no texto da BNCC, como pode ser observado na citação abaixo:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 16).

O texto da política educacional afirma que “o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 69) e conclui: “é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) [...]” (BRASIL, 2018, p. 69).

Sobre os objetivos que o ensino médio deve atender, a CNI estabelece que ele deve reter os alunos por toda a formação básica e demanda pela ampliação das opções de formação técnica e profissional, rementendo, mais uma vez, ao discurso da universalização. Além disso, o que a CNI (2018, p. 19) está conceituando como cultura bacharelesca, com conotação negativa, é uma perspectiva que visa interditar qualquer garantia de acesso universal ao ensino superior, como podemos observar a seguir:

É preciso avançar para um formato capaz de reter os alunos até sua formação básica integral e ampliar as opções de formação técnica e profissional anteriores à conclusão de cursos de nível superior, rompendo com a cultura “bacharelesca”, que sedimentou a ideia de que o diploma universitário é condição para a obtenção de um bom emprego.

O projeto da CNI de educação profissional requer um tipo específico de conluente do ensino médio. Como aponta Kuenzer (2017, p. 341), “importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, [...] que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez”. Essa adaptabilidade está contemplada na noção de empregabilidade. A autora ainda pontua o seguinte:

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir

de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda (KUENZER, 2017, p. 341-342).

O documento da CNI (2018, p. 19) também afirma que “ao propor uma abordagem mais flexível, a Lei 13.415/2017 representa uma grande oportunidade para inserir o Brasil numa realidade educacional global, que incorpora a riqueza da diversidade curricular e valoriza a Educação Profissional e Tecnológica. Cabe observar aqui que agentes hegemônicos do capital internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, Unesco, OCDE, Fórum Econômico Mundial, têm estabelecido historicamente orientações globais sobre as diversas áreas de seus interesses, dentre elas a educação, e “ajudado” os países periféricos a se adequarem ao que eles determinam como objetivos.

Esse tipo de iniciativa tem como princípio difundir uma espécie de padronização das políticas educacionais, apagando as diversidades e a identidade regional. No caso da CNI, ela transfigura a realidade, através da inversão de sentidos e significados dos itinerários formativos, como pode ser visto no excerto abaixo:

O novo Ensino Médio brasileiro abre espaço para a diversificação do aprendizado em cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e formação técnica e profissional. Conserva conteúdos comuns e obrigatórios a todas as escolas (definidos pela BNCC), instituindo currículos por áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e transdisciplinar, que tendem a aproximar a realidade dos estudantes às novas demandas do mercado de trabalho e da sociedade do século XXI. (CNI, 2018, p. 20).

A noção de diversidade é atribuída à diversidade de itinerários formativos possíveis de serem ofertados, porém os estudantes brasileiros terão de optar por um deles. A CNI inverte aqui os sentidos, atribuindo ao currículo anterior que dispunha de um conjunto de disciplinas nas diferentes áreas do conhecimento, o caráter de fragmentado. Porém, tal currículo oferecia uma formação mais sólida, abrangente e diversificada, justamente por não se comprometer apenas com o ensino-

aprendizagem de língua portuguesa, matemática e ciências. A liberdade para escolher um caminho formativo não condiz, portanto, com o significado de diversificação.

Ao correlacionar sentido de oportunidade ao “estudante como protagonista de seu futuro, pois ele poderá escolher o itinerário formativo que mais atenda a seus anseios” (CNI, 2018, p. 20), a CNI acaba concebendo a ideia de liberdade de escolher como a liberdade inscrita numa educação já excludente. A ideologia neoliberal da escolha individual torna-se, assim, uma armadilha, pois os resultados da escolha passam a ser de responsabilidade exclusiva do indivíduo que a faz. Caso a opção por um determinado itinerário formativo não resulte na inserção ao mercado de trabalho – esta é a constante justificativa de implementação desse tipo de política –, muito provavelmente, a culpa por tal resultado será do próprio indivíduo que não soube fazer a escolha correta de sua formação.

Cabe observar também que a implementação da BNCC para o ensino médio é justificada pela aproximação entre estudantes, mercado de trabalho e sociedade do século XXI. Há, discursivamente, a intencionalidade de utilizar de forma abstrata a sociedade do século XXI, tanto pela noção de unidade, coesão e homogeneização, quanto pela invocação de uma sociedade estável, inalterável, a-histórica. A CNI constrói a narrativa de que a sociedade do século XXI, através da contínua produção de novos conhecimentos, necessita de atualização curricular permanente, como se não houvesse conhecimentos validados historicamente e que são socializados pelo ambiente escolar a gerações.

A entidade utiliza da educação profissional para organizar o discurso de que o ensino superior é menos importante e até mesmo dispensável, por considerar que o diploma universitário nem sempre gera renda. No excerto abaixo, essa concepção é reforçada:

A reforma do Ensino Médio tem também implicações positivas sobre o ciclo do Ensino Superior. De um lado, porque reduz o incentivo ao ingresso nas universidades como forma exclusiva de obter uma qualificação e se inserir no mercado de trabalho. De outro, porque os alunos que optarem por prosseguir os estudos deverão ingressar no Ensino Superior com competências e habilidades mais aderentes aos requisitos do mercado de trabalho. (CNI, 2018, p. 21, grifos no original).

O que está implícito nesse discurso é que a sobre qualificação das classes trabalhadoras advinda das universidades é considerada como um problema que pode

ser evitado. Para a CNI, à maioria da população deveria ser garantida somente a qualificação técnica em cursos de curta duração. Essa discussão remete às contribuições de Kuenzer (2017) sobre o tipo de educação que o modo de produção flexível requer, assim como à análise de Saes (2005) acerca da posição tendencialmente contrária das classes dominantes em relação à sobre qualificação dos trabalhadores e dos limites impostos pelo Estado capitalista ao processo de escolarização, como observamos abaixo:

[...] a submissão da escola pública a esse padrão de funcionamento não se deveu a fatores ocasionais, como a má vontade dos governos ou a inépcia do pessoal escolar, e sim a razões de ordem funcional ou genética. A coexistência, dentro da escola, entre um discurso igualitário – nivelador e uma ação diferenciadora tem, em primeiro lugar, uma explicação funcional. O Estado capitalista, ao criar a escola pública, tem de zelar para que o seu funcionamento preencha as tarefas necessárias à reprodução da divisão capitalista do trabalho: a) encaminhar uma minoria de alunos para os postos dirigentes dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de concepção); b) encaminhar a maioria dos alunos para os postos subalternos dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de execução). Seria incongruente que o Estado capitalista, cujas políticas estão organicamente comprometidas com a reprodução da divisão capitalista do trabalho, implementasse uma política educacional no sentido contrário. Ou seja: cairia em contradição o Estado capitalista que encaminhasse todos os alunos para o desempenho de um trabalho de concepção, pois nesse caso a sobre qualificação chegaria ao seu grau máximo; ou o Estado capitalista que preparasse todos os alunos, simultaneamente, para o desempenho de trabalhos de concepção e de trabalhos de execução, pois nesse caso o Estado capitalista estaria atuando, no plano educacional, como se fosse um Estado socialista. (SAES, 2014, p. 246-247).

O que Saes aponta é que o próprio Estado capitalista não pode admitir a sobre qualificação do conjunto da população, pois caso se orientasse para esse propósito, inviabilizaria a divisão do trabalho tipicamente capitalista entre trabalho de concepção e trabalho de execução.

No excerto abaixo, a CNI utiliza como exemplo os países da OCDE para criticar a distribuição dos cursos de ensino superior, concluindo que há muitos concluintes das áreas das ciências humanas e sociais e pouco na área Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática:

Além do limitado acesso à universidade, o Brasil apresenta outro importante gargalo relacionado à Educação Superior: estima-se que cerca de 64% dos diplomas universitários sejam provenientes das áreas de ciências humanas e sociais e apenas

16% das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, sigla em inglês) (OCDE, 2017, p. 72). Nos países da OCDE, cerca de um em cada quatro diplomas provém das áreas de *STEM*, o que reflete um esforço constante de promoção desses cursos. (CNI, 2018, p. 21, grifos no original).

A sigla STEAM é uma metodologia de ensino que em inglês significa: *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics, ou seja, Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática*. O texto do excerto acima mostra que o componente Artes foi suprimido dessa sigla.

Em 2021, a CNI lançou o documento “Educação STEAM: Insumos para a construção de uma agenda para o Brasil”. Na apresentação deste documento, a entidade afirma o seguinte: “internacionalmente, essa agenda tem evoluído de forma exitosa e consistente por meio de ações que integram governo, empresas e comunidade escolar como partes interessadas e responsáveis por alcançar resultados positivos na educação” (CNI, 2021, p. 9). Esse enunciado sobre o conjunto de partes interessadas faz parte do discurso do Fórum Econômico Mundial, que é um dos defensores dessa agenda STEAM. Esse documento produzido pela CNI (2021, p. 9), sobre as metodologias STEAM, aponta que:

Pelo menos dois fatos contam a favor. De um lado, há o Novo Ensino Médio, que abriu as portas para novas abordagens, mesmo sem fazer referência direta ao STEAM. A regulamentação prevê, por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares e voltados à solução de problemas reais, assim como os itinerários formativos, que podem ser a ponte para o STEAM. De outro lado, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Engenharia, em vigor desde 2019, que também trazem, em seu cerne, os princípios do movimento.

Portanto, a fresta entreaberta é compreendida como uma oportunidade de inserir esse modelo através da BNCC, ou seja, no sentido de que ela que *pode ser a ponte para o STEAM*. Esse mesmo sentido de oportunidade está novamente presente, agora em relação à qualidade da educação e possíveis resultados melhores em testes padronizados:

Esses novos marcos, especialmente o do Novo Ensino Médio, podem ser pontos de partida para construir ações estratégicas, de alto impacto para o país. Não é aceitável que se acumulem, ano após ano, resultados insatisfatórios em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). A baixa qualidade da educação é um entrave ao desenvolvimento econômico e social do Brasil. Essa difícil realidade precisa ser enfrentada, e o movimento

STEAM traz contribuições importantes nessa direção. (CNI, 2021, p. 10).

A arquitetura do documento produzido para a eleição de 2018 e também esse outro documento sobre a educação STEAM possuem como eixo estrutural a disputa pelo conteúdo do texto da BNCC, em especial no sentido de dar as orientações fundamentais para o ensino médio e de influenciar sua implementação.

Esse documento da CNI organiza os diagnósticos e as proposições da agenda através de *seis blocos*, sendo eles: estrutura curricular e metodologias de ensino; formação de professores, salário e carreira docente; composição da oferta de vagas; financiamento, gestão e avaliação; marco regulatório; e educação para a inclusão socioprodutiva. Sobre estrutura curricular, a entidade apresenta as seguintes demandas:

- **Articular um regime de colaboração entre os entes federativos, visando dotar os estados, o Distrito Federal e os municípios de condições técnicas e financeiras** para planejar, acompanhar e executar as ações de implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- **Fornecer orientações técnicas e pedagógicas aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para a elaboração dos currículos** e a definição de materiais didáticos consistentes com a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- **Estruturar modelos de avaliações** baseadas nos objetivos e direitos de aprendizagem, definidos na BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- **Elaborar políticas e diretrizes pedagógicas para o uso de tecnologias educacionais, com ênfase nas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)**, que fomentem a interdisciplinaridade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades para a tomada de decisões, fortalecendo a “cultura *maker*” nas escolas.
- **Apoiar a ampliação da oferta de disciplinas práticas e criar condições para a reestruturação de laboratórios de ciências e a implantação de metodologias de robótica** educacional, com vistas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao empreendedorismo e à inovação.
- **Prover suporte para o Conselho Nacional de Educação (CNE)** no desenvolvimento de audiências públicas e no processo de análise da BNCC do Ensino Médio.
- **Criar programas de orientação sobre carreiras** desde os anos finais do ciclo fundamental visando orientar a escolha de itinerários formativos.
- **Estimular a utilização de tecnologias e a formação de parcerias entre as redes de Educação Básica e as instituições de Educação Profissional**, com vistas à implementação do itinerário de

formação técnica e profissional em larga escala. (CNI, 2018, p. 33-34, grifos no original).

Essas reivindicações estão organizadas discursivamente de forma que a implementação da BNCC seja considerada como a justificativa dessas demandas e como objetivo a ser alcançado.

No texto apresentado, o ensino superior e a educação profissional aparecem juntos para demandar maior entrosamento entre essas modalidades de ensino, as empresas, as entidades de representação e o poder público, para garantir que os currículos estarão *alinhados às exigências do mercado*. Não há nenhuma referência ao caráter científico, de sustentabilidade ou de respeito ao que as áreas de conhecimento definem.

A demanda pela elaboração de políticas e de diretrizes para o uso de tecnologias, dando ênfase à área STEM, reforça a compreensão de que a CNI vai encontrando frestas no texto das políticas educacionais para reivindicar aquilo que lhe interessa. Essa demanda está voltada para fortalecer o que a entidade chama de “cultura *maker*”. O termo em inglês refere-se a criar, a ser criador, e está associado ao empreendedorismo.

Sobre a formação de professores, salário e carreira docente, a entidade apresenta o diagnóstico de que a formação dos docentes não é adequada.

[...] os docentes carecem, em geral, de preparação adequada para ministrar disciplinas de caráter mais prático e incorporar o uso de metodologias e tecnologias educacionais modernas, que despertem o interesse dos alunos e maximizem os resultados do aprendizado. É fundamental aprimorar a formação docente, ampliando sua instrução formal e promovendo oportunidades de desenvolvimento de atributos, capazes de contribuir para o cumprimento das orientações da BNCC. (CNI, 2018, p. 24-25).

A conclusão da inadequação da formação docente está atrelada ao não cumprimento de certos requisitos que a CNI julga como importantes. Nesse mesmo discurso, o que impulsiona e justifica a demanda pelo aprimoramento da formação docente está orbitando em torno da BNCC, onde o aprimoramento deve ser capaz de desenvolver *atributos, capazes de contribuir para o cumprimento das orientações da BNCC*. A partir desse cenário, a CNI demanda o seguinte:

• **Rever a Política Nacional de Formação de Professores**, alinhando a formação inicial e continuada de docentes à BNCC, à prática da sala

de aula e ao uso de novas metodologias e tecnologias educacionais, de modo a superar seu caráter fortemente teórico.

- **Apoiar a elaboração de uma BNCC, que norteie a formação inicial e continuada dos professores.**
- **Fornecer orientações técnicas e pedagógicas aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para a implementação de programas de formação de professores** consistentes com a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- **Criar programas de estágio intensivo**, para que os futuros docentes tenham maior contato com a prática da sala de aula
- **Construir e incentivar o uso, pelos professores, de ferramentas, recursos e plataformas *online***, para a aprendizagem ao longo de sua carreira docente.
- **Desenvolver e apoiar a oferta de novos cursos de licenciatura** (organizados por área de conhecimento), com foco no desenvolvimento de competências e habilidades docentes.
- **Valorizar os profissionais do magistério**, a fim de equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, como preconiza o PNE.
- **Assegurar a existência de planos de carreira para o magistério** em todos os municípios brasileiros. (CNI,2018, p. 34, grifos no original).

A maioria das demandas são de adequação da formação docente ao conteúdo e às metodologias de ensino previstas pela BNCC, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Sobre a questão salarial, de forma muito breve, é dito apenas que deve ser valorizada e que o salário deve ser adequado à escolaridade nos planos de carreira. Sobre a composição da oferta de vagas, a CNI parte do diagnóstico de que:

Entre os problemas, encontra-se a discrepância entre a oferta de vagas na Educação Profissional e no Ensino Superior e as demandas de médio e longo prazo do setor produtivo. Essa situação pode ser, em grande medida, atribuída à carência de mecanismos voltados para estimar as necessidades qualitativas e quantitativas do mercado de trabalho, de modo a nortear a definição do número de vagas a serem oferecidas. Nesse sentido, instrumentos de previsão da demanda, como os utilizados pelo SENAI, podem ser úteis para apoiar o planejamento da quantidade de vagas e de sua distribuição entre os diversos cursos. (CNI, 2018, p. 26, grifos no original).

O que está implícito nesse texto é o reforço de que o setor industrial carece de mão de obra técnica, com formação aligeirada. Para isso, recorre à ideia de que há uma discrepância nos números das vagas, e requer que sejam revistas a partir de dados quantitativos e qualitativos sobre o mercado de trabalho. É a lógica da subordinação da especificidade escolar e acadêmica às exigências de preencher

postos de trabalho que são importantes para a indústria. Nada é mencionado sobre o impacto que a diminuição, quase exclusão, de disciplinas como história, sociologia e filosofia, gera na categoria docente. As proposições estão alinhadas ao ideário neoliberal de que o mercado se autorregula e determina todas as relações sociais.

As demandas para as universidades, se comparadas com os documentos anteriores, regrediram para uma posição que não é mais a de reivindicar o fim da educação superior pública e gratuita. Volta-se a exigir que o *mercado de trabalho seja responsável por nortear a oferta de vagas*. Como pode ser observado no excerto abaixo:

- **Ampliar a oferta de vagas para os cursos de Educação Profissional.**
- **Adequar a oferta de Educação Profissional e Superior às demandas de médio e longo prazo dos setores produtivos.** Recomenda-se, em particular, o desenvolvimento de mecanismos de previsão das necessidades (qualitativas e quantitativas) do mercado de trabalho para nortear a oferta de vagas.
- **Ampliar a oferta de cursos de licenciatura, organizados por área de conhecimento.** (CNI, 2018, p. 35, grifos no original).

O último ponto, sobre os cursos de licenciatura, demanda que eles sejam organizados por área do conhecimento, o que é mais uma reivindicação de adequação à nova normativa curricular, para atender os itinerários formativos das áreas.

Sobre o financiamento, gestão e avaliação, as demandas foram as seguintes:

- **Revisar a política de financiamento à educação, tornando mais equilibrada a relação entre os investimentos nos níveis básico e superior.** Não se trata, nesse caso, de reduzir os dispêndios da Educação Superior, mas adequar os dispêndios da Educação Básica ao número de alunos atendidos.
- **Estabelecer uma Política Nacional de Gestão Escolar**, que envolva os processos de seleção e formação de gestores, assim como o monitoramento de seu desempenho.
- **Implantar um sistema nacional de avaliação da Educação Profissional, capaz de avaliar a qualidade e a efetividade dos cursos ofertados**, envolvendo a capacitação de gestores e a coleta e análise de informações sobre o desempenho dos alunos, as instituições ofertantes e os programas de Educação Profissional. (CNI, 2018, p. 35, grifos no original).

Está sendo demandado que haja uma revisão sobre a política de financiamento, visando equiparar os gastos entre educação básica e ensino superior. Sobre a educação básica, o discurso que visa priorizá-la, procura jogar a opinião

pública contra as universidades públicas. O Banco Mundial, por exemplo, afirmou, em 2017, em um documento sobre o Brasil, que “os gastos públicos com o ensino fundamental e ensino médio beneficiam os pobres mais do que os ricos” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 134). Não é uma inverdade dizer que o acesso à escola pública é muito importante e necessário para os filhos da classe trabalhadora, especialmente se se considera que as classes mais abastadas podem pagar por uma educação de qualidade. Esse discurso é constantemente utilizado pelo agente hegemônico, como apontou Leher (1998, p. 225): “o Banco quer abandonar o ensino superior não para transferir seus recursos para o ensino fundamental, mas pela convicção de que os países pobres estão destinados a ser pouco mais do que fonte de trabalho barata para o Ocidente”. A CNI adota esse discurso para o mesmo fim.

Sobre o marco regulatório, a CNI parte da compreensão de que a *empregabilidade está ligada à sua aderência às reais necessidades das empresas*. Ou seja, novamente a qualificação e a requalificação são condicionadas às exigências de um tipo específico de atividade laboral.

A empregabilidade decorrente dos programas de aprendizagem está ligada à sua aderência às reais necessidades das empresas, mediante processos de qualificação relacionados às atividades voltadas ao negócio da empresa. Assim, o aprendizado resultaria em capacitações profissionais em áreas onde existe, de fato, demanda por trabalhadores com uma formação específica, vinculada à área-fim de atuação da empresa e não às áreas de apoio. (CNI, 2018, p. 29, grifos no original).

Essa concepção está impregnada por aquilo que Kuenzer (2017) concebeu como a pedagogia da acumulação flexível. O signo ideológico *empregabilidade* está vinculado ao ideário da competitividade, no qual o conhecimento é importante apenas na relação direta com o ofício demandado pela empresa.

Ao se referir, no último bloco, à educação para a inclusão socioprodutiva, os objetivos dos industriais voltam a ser explícitos: a defesa do aumento da *produtividade* e da *competitividade* é um signo que exerce o papel de força centrípeta. Junto disso, estão postos os interesses gerais da sociedade: o aumento dos *níveis salariais*, o *bem-estar da população*, que desempenham o papel de força centrífuga. Para atingir tais objetivos, o meio encontrado é o sistema educacional: “A educação tem impactos expressivos sobre a produtividade, a competitividade, os níveis salariais e o bem-estar

da população, relacionando-se também, de maneira mais imediata, com as possibilidades de inclusão socioproductiva” (CNI, 2018, p. 31).

Nesse contexto educacional, a BNCC tem, na visão da indústria, o potencial de servir aos interesses da agenda da competitividade. Os “benefícios” da aprovação e implementação da reforma do ensino médio elencados pela CNI são todos de ordem profissional, como: *empregabilidade, desenvolvimento de habilidades e competências, aumento da renda, adaptabilidade etc.* De acordo com a entidade, esses “benefícios” de ordem pessoal geram lucros, aumentam a produtividade e a competitividade da indústria.

As estratégias de parceria público-privadas

Além de ser uma das expressões da ação empresarial, a BNCC é encarada também como uma possibilidade de dirigir o processo de implementação, disputando sentidos e imprimindo a agenda da competitividade como orientação ideológica, forjando o consenso e construindo parcerias público-privadas. Esse artigo destaca três iniciativas: Sistema S, SENAI, e Escola S.

O Sistema S é composto por nove entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI), as duas últimas ligadas à Confederação Nacional da Indústria. A partir do Sesi-Senai, o Sistema S vem desenvolvendo parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação para a implementação da BNCC.

O SENAI, integrante do Sistema S, anuncia em seu site - como produto comercial -, a parceria entre SENAI e escolas para implementar a BNCC do ensino médio. Na página inicial, está o slogan: “SENAI: O PARCEIRO IDEAL DA SUA ESCOLA NO NOVO ENSINO MÉDIO: Forme o cidadão e, também o profissional” (SENAI, 2021). Esta entidade oferece propostas customizadas para atender as demandas individuais de cada instituição de ensino. O grande destaque está na oferta

do itinerário formativo do ensino profissionalizante, pois o SENAI é o maior complexo privado de educação profissional da América Latina. O discurso de “Entenda: novos tempos, novas regras”⁵ implica sentidos de que há a necessidade das escolas se adequarem às novas realidades, e o SENAI sabe como fazer e pode ajudar.

Quando o site apresenta as vantagens em fechar parceria com o SENAI recorre ao histórico conhecido e reconhecido que tem na educação profissionalizante, e ao desenvolvimento de competências para a inovação. A novidade discursiva nesta propaganda está em anunciar que “a escola que oferece a Formação Técnica e Profissional sai na frente na concorrência e dá mais oportunidade para os seus alunos” (SENAI, 2021). Um dos sentidos mais ocultos do discurso da Lei nº 13.415/2017 é escancarado, a concorrência entre as escolas para adequar os itinerários formativos à demanda da comunidade escolar. Dessa maneira, a educação passa a ser uma mercadoria a ser comercializada.

A Escola S é uma iniciativa da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), a partir da união do SESI e do SENAI, está presente nas cidades de Blumenau, Brusque, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joinville, Lages, Rio do Sul, São Bento do Sul, São José, São Miguel do Oeste, Tijucas, Tubarão, Videira, e foi apresentada ao público no dia 16 de setembro de 2020. O site da FIESC publicou uma matéria falando sobre o lançamento da Escola S, onde consta uma entrevista com o Diretor Fabrizio Machado Pereira que afirma o seguinte:

Queremos ser reconhecidos como a melhor rede de educação básica de Santa Catarina. Para isso teremos diversas estratégias, como a ampliação de oferta do ensino regular, principalmente em ensino fundamental. Vamos implantar ações para alavancar o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e no ENEM; inserir tecnologias e o ensino STEAM na nossa proposta curricular; e focar o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes, com apoio do Instituto Ayrton Senna. (FIESC, 2021).

Fabrizio Pereira destaca que a Escola S pretende ser reconhecida como a melhor rede de educação básica de Santa Catarina. Esse objetivo tem como prerrogativa apontar a ineficiência do Estado, e colocar as iniciativas da ação empresarial como solução dos problemas educacionais. Esse reconhecimento da melhor escola será medido através da orientação para implantar ações para alavancar

⁵ Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/novo-ensino-medio/#anchor-oquee>. Acesso em 26 de junho de 2022.

o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e no Enem. Os dados quantitativos de notas, prêmios, aprovações em vestibulares e inserção no mercado de trabalho são os que, no contexto da ideologia da competitividade, trazem esse reconhecimento. O diretor da FIESC também afirma que essa “é uma proposta de escola para Santa Catarina, mas já há projetos para nacionalizá-la. Como o Brasil é muito grande, a gente precisa adaptar essas necessidades ao público de cada região” (FIESC, 2021).

Outro aspecto importante a ser destacado é a sinalização de apoio do Instituto Ayrton Senna, outro aparelho privado de hegemonia que esteve empenhado na elaboração, aprovação e implementação da BNCC.

Em outra entrevista, dessa vez concedida ao Jornal NSC Total (2021), Fabrizio Pereira afirmou que:

Somos muito cientes que não daremos conta dessa demanda, mas precisamos, ao invés de reclamar, ser referência para que a escola pública consiga se espelhar, adotar essas práticas, e que a gente ajude a elevar o nível, que a gente suba a barra em termos de performance dos nossos alunos, na educação básica. Essa é uma das nossas pretensões na nossa proposição. A gente percebe há muito tempo o departamento nacional do Sesi vem trabalhando com isso, mas a gente tentou descer no nível operacional. Fizemos vários benchmarkings em nível internacional. A Escola S pretende adotar metodologias ativas para o aluno ser o principal agente na sua trajetória acadêmica e, no caso do professor, orientá-lo para ser um guia atento nas formações que podem ser trilhadas pelo estudante. Ele é um coach.

Nessa fala do diretor da FIESC, o discurso da ineficiência do Estado e da escola pública aparece com mais força quando ele afirma que a Escola S deseja ser referência para que a escola pública consiga se espelhar, adotar essas práticas, e que a gente ajude a elevar o nível. O investimento e iniciativa de criar uma escola se justifica tanto pelo caráter intelectual dirigente do setor industrial, de influenciar a rede pública de educação através do exemplo, mas, também, como visto nas iniciativas do Sistema S e do SENAI de consolidar parcerias público-privadas, que além de contribuírem para disseminar a ideologia da agenda competitividade, se convertam em angariadoras de recursos públicos.

O impacto das metodologias ativas já foi discutido ao longo desse artigo, mas a resposta do diretor da FIESC traz um elemento importante, o papel que o professor tem nessas concepções pedagógicas. Nesse caso, o professor é qualificado como um coach, mas também poderia ser chamado de facilitador, de mediador, de incentivador,

dentro da perspectiva das metodologias ativas. Ou seja, há o sentido de desprofissionalização, onde o professor não possui a responsabilidade pela socialização do conhecimento, tornando-se apenas um intermediário.

Considerações finais

Nos últimos anos, vimos ocorrer no Brasil um processo crescente de politização das classes e frações de classe, que provocou mudanças importantes em vários domínios da vida social. Nessa conjuntura, as classes dominantes, que são atravessadas por diferentes tipos de fracionamentos, passaram a organizar, elaborar e divulgar de maneira sistemática suas reivindicações no formato de agendas com vistas a disputar de maneira mais coesa e organizada os rumos da política estatal. Com isso, assistimos a uma ofensiva política da burguesia no país que resultou no novo ciclo de aprovação de reformas constitucionais de orientação neoliberal. A aprovação da BNCC é parte e é resultante dessa ofensiva política, assim como uma série de outras reformas, tais como: a Emenda do “Teto de Gastos” (Emenda Constitucional 95) e as reformas trabalhista e previdenciária, que reforçam e consolidam as bases institucionais neoliberais no Brasil, criando dificuldades e muitos obstáculos para os governos que mesmo que legitimados pelas urnas, consigam adotar políticas que se oponham ou visem reformar o neoliberalismo. Essa crescente politização da sociedade brasileira tem se manifestado principalmente por meio das ações das frações da classe burguesa e de camadas superiores da classe média. Isso se deve, em grande medida, às sucessivas derrotas sofridas pelos setores progressistas e populares, que hoje se encontram numa posição política defensiva.

A imposição da agenda global de competitividade através do Fórum Econômico Mundial, determinando as métricas que ranqueiam as economias dos países, orientando investimentos e interferindo na divisão internacional do trabalho, visa a subordinação dos Estados dependentes aos Estados imperialistas e/ou centrais. Nesse sentido, a CNI cumpre a função de intelectual orgânico que organiza e dirige a fração de classe industrial, desempenhando importante papel através da elaboração de um conjunto de ideias, concepções, valores e proposições para garantir a hegemonia ideológica desta fração de classe no debate nacional. Tal posição da CNI

na conjuntura brasileira nos remete a uma das reflexões de Gramsci (2000b, p.15), para quem:

se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar condições mais favoráveis à expansão da própria classe [...].

A aprovação da BNCC em 2017 se projeta como o programa da CNI para a educação básica. A partir da assimilação do discurso da e sobre a BNCC, a CNI passa a intervir na disputa dos sentidos discursivos da política educacional, bem como de sua implementação. A CNI tem criado estratégias de difusão da agenda da competitividade e utilizado seus recursos econômico, estrutural e político para se tornar uma espécie de modelo de implementador do novo ensino médio através das políticas de Estado. Por isso as iniciativas do Sistema S, do SENAI e da Escola S, que fomentam parcerias público-privadas com escolas, municípios e estados em todo o país são interessantes para a entidade.

Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INDÚSTRIA. **Diretor-geral do SENAI toma posse no Conselho Nacional de Educação**. 14 de Jul. de 2016. Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/institucional/diretor-geral-do-senai-toma-posse-no-conselho-nacional-de-educacao/>> Acesso em 23 de novembro de 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em 25 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação**: a base para a competitividade. Brasília: CNI, 2018.

_____. **Educação STEAM**: insumos para a construção de uma agenda para o Brasil. Brasília: CNI, 2021.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 29, n. 1, p. 117-126, Jan. – Jun., 2012.

FIESC. **Escola S é apresentada a pais e alunos da rede educacional da FIESC**. 19 de Set. de 2020. Disponível em <<https://fiesc.com.br/pt-br/imprensa/escola-s-e-apresentada-pais-e-alunos-da-rede-educacional-da-fiesc>>. Acesso em 25 de novembro de 2021.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial**. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

MELO, A. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba.

MELLO, L. M. de. **Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “novo ensino médio” (2013-2018)**. 2020. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói.

MENDONÇA, S. R. de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, p. 27-43, jan. – jun., 2014.

NSC TOTAL. “Com a Escola S pretendemos formar profissionais para o futuro e para para a vida”, diz diretor da Fiesc. 23 de Jul. de 2020. Disponível em <<https://www.nsctotal.com.br/colunistas/estela-benetti/com-a-escola-s-pretendemos-formar-profissionais-para-o-futuro-e-para-a>>. Acesso em 25 de novembro de 2021.

RODRIGUES, J. **O Moderno Príncipe Industrial: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAES, D. A. M. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, Ed. Revan, v.1, n. 21, p.97-112, 2005.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Comum Curricular. In: Malhanchen, J. Matos; N. S. D.; Orso, Paulino J. (Org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SEKI, A. K. **O capital e as universidades federais no governo Lula: o que querem os industriais?** 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

SENAI. **Novo ensino médio**. 2021. Disponível em <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/novo-ensino-medio/#anchor-inicio>>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

A ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO NO NOVO ENSINO MÉDIO¹

Alex Kossak²
Nelma Bernardes Vieira³

Resumo

O artigo analisa a atuação do empresariado no Novo Ensino Médio. No processo de recomposição burguesa, a classe dominante busca conformar a classe trabalhadora às necessidades sociometabólicas do capital. Desta forma, compreendemos que o empresariado tem atuado no sentido de direcionar as políticas educacionais e o Estado, como, por exemplo, o movimento Todos Pela Educação e o Instituto Ayrton Senna. Utilizamos uma pesquisa de cunho documental, calcada no materialismo histórico-dialético. Usamos como exemplo empírico a parceria realizada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para apontar que a atuação do capital privado tem sido no sentido de conformar a classe trabalhadora para as demandas de um mercado flexível e pragmático.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Empresariado; Reforma Educacional; Todos Pela Educação.

EL DESEMPEÑO DE LOS EMPRESARIOS EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

Resumen

El artículo analiza el desempeño de la comunidad empresarial en la Nueva Escuela Secundaria. En el proceso de recomposición burguesa, la clase dominante busca amoldar a la clase obrera a las necesidades socio-metabólicas del capital, adecuar la clase obrera en formación al proyecto educativo del capital se convierte en un objetivo estratégico del empresariado. De esta forma, entendemos que el empresariado ha actuado para orientar las políticas educativas y del Estado, como, por ejemplo, el movimiento Todos Pela Educação y el Instituto Ayrton Senna. Utilizamos una investigación documental, basada en el materialismo histórico-dialéctico. Usamos como ejemplo empírico la asociación entre el Instituto Ayrton Senna y el Departamento de Educación del Estado de Río de Janeiro para señalar que el papel del capital privado ha sido conformar la clase trabajadora a las demandas de un mercado flexible y pragmático.

Palabra clave: Nueva Escuela Secundaria; Emprendimiento; Reforma educativa; Todos por la Educación.

THE PERFORMANCE OF BUSINESSMEN IN THE NEW HIGH SCHOOL

Abstract

The article analyzes the performance of the business community in the New High School. In the process of bourgeois recomposition, the ruling class seeks to conform the working class to the socio-metabolic needs of capital. Adapting the working class in formation to the educational project of capital becomes a strategic objective of the business community. In this way, we understand that the business community has acted to direct educational policies and the State, such as, for example, the Todos Pela Educação movement and the Ayrton Senna Institute. We used a documental research, based on historical-dialectical materialism. We use as an empirical example the partnership between the Ayrton Senna Institute and the State Department of Education of Rio de Janeiro to point out that the role of private capital has been to conform the working class to the demands of a flexible and pragmatic market.

Keyword: New High School; Entrepreneurship; Educational Reform; All for Education.

¹Artigo recebido em 15/03/2022. Primeira Avaliação em 27/04/2022. Segunda Avaliação em 27/04/2022. Aprovado em 11/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53520>.

²Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). E-mail: alexkossak@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2166901116621860>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9150-388X>.

³Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). E-mail: nelma.vieira@ifrrj.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7657502692515714>. ORCID: <https://orcid.org/0000-00020718-2818>.

Introdução

Neste artigo abordamos a atuação e a influência do empresariado nacional e internacional sob a educação brasileira, principalmente no que condiz a educação básica, em especial, o Ensino Médio. O presente artigo analisa criticamente as propostas e as ações do movimento Todos pela Educação (TPE) e o seu papel na aprovação do novo Ensino Médio.

Para isso, objetivamos, no texto, analisar as propostas e as ações para a educação elaboradas pelos empresários, sobretudo no período de crise do capital, a partir da década de 1970, no processo de reestruturação produtiva. A partir do referencial teórico de Antonio Gramsci, compreendemos que essas organizações criadas pelos empresários, funcionam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e, são organizações que atuam na sociedade civil e assume a tarefa de difundir as suas propostas como se fossem de interesse geral, no intuito, de estabelecer a hegemonia na sociedade.

Diante disso, neste artigo, partimos da hipótese de que, na periferia do capitalismo, os empresários articulados e vinculados a diversas organizações têm atuado no sentido de direcionar as políticas educacionais e o Estado, conforme os interesses da classe dominante, visando estabelecer um novo modo de sociabilidade. Compreendemos que desde a década de 1990, vem sendo difundido, pelos organismos supranacionais, em especial o Banco Mundial, nos países periféricos a necessidade de inserção da gestão empresarial nas escolas públicas. Utiliza-se o discurso de que as escolas não estão sendo eficientes e produtivas. Assim, adota-se o discurso da necessidade da realização de “reformas” educacionais sob a ótica neoliberal.

O nosso artigo é motivado pela busca da compreensão das estratégias acionadas pelo empresariado para a aprovação do novo Ensino Médio. A relevância do tema se deve ao fato de que há na educação pública brasileira, um processo de privatização em curso, em que os empresários não desejam acabar com o Estado, mas sim diminuir os recursos públicos destinados à educação, para (re) direcioná-los à iniciativa privada. Para isso, neste estudo, utilizamos como metodologia, a pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa documental, tomando por base, a literatura da área e a nova legislação.

Em nossa análise, consideramos que a formação da classe trabalhadora, a partir da reestruturação produtiva, após a crise do capital, se torna um objeto de interesse dos Estados Nacionais, do empresariado e dos organismos supranacionais, mas em especial no Brasil, há uma mudança na forma e no conteúdo das ações do empresariado com o surgimento do movimento Todos Pela Educação (TPE), em 2005. cujas especificidades discutiremos no artigo. Além desta introdução e das reflexões finais, o texto está organizado em três partes: a compreensão da atuação dos empresários na educação pública brasileira a partir de suas relações com a crise do capital; discussão das modificações na educação pública brasileira com a criação do movimento TPE e o papel dos empresários no novo Ensino Médio e a relação com a acumulação flexível do capital e a empresa “enxuta”.

A atuação dos empresários na educação pública brasileira

Destacamos que ao longo da história, a burguesia atua de forma orgânica no cenário político nacional, para formatar a formação da classe trabalhadora aos seus interesses. A presença e atuação do empresariado na educação pública brasileira inicia na década de 1930, na materialização do sistema nacional de formação profissional (KRAWCZYK, 2014), com a necessidade de ampliação de um quadro de trabalhadores qualificados para as indústrias criadas. A atuação desses empresários tem sido na formulação das políticas públicas educacionais que atendam aos interesses privados. No entanto, na nossa visão, é a partir do neoliberalismo que o empresariado consegue de forma orgânica agir com vistas ao atendimento dos interesses de sua classe, agindo “como um bloco social ético-politicamente consistente e dirigente” (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021, p. 320).

O movimento do empresariado brasileiro, no campo educacional, vem desde o início do processo industrial, que iniciou no século XX, mas a sua forma de atuação e protagonismo de suas ações, se modificou nas três últimas décadas. Na visão de Gramsci (2001), os empresários ou empresariado são compreendidos como “intelectuais de novo tipo”, pois, agem no intuito de organizar a educação para atender as necessidades da sua classe e, a sua concepção de educação, isto é, uma formação pragmática, utilitarista e interessada. Nas palavras de Andrade, Silva e Lamarão

(2021), o empresariado busca o controle do processo educacional e a submissão da escola pública a sua hegemonia. Os autores apontam que:

[...] Podemos discorrer sobre a forma com que o bloco submete a educação escolar a sua hegemonia, em íntima relação com o Estado estrito e com o empresariado internacional, o protagonismo da formulação, aprovação e implementação das políticas públicas de educação. Tal subsunção parece ser a forma mais eficiente que o capital encontrou para maximizar o seu controle sobre o processo educativo, determinando seu conteúdo e forma em fina sintonia com os seus interesses. O curioso é que, nessa tomada de dianteira, as ações do empresariado aumentam a precarização e o esvaziamento do processo educativo, a partir da sua subsunção à lógica empresarial e ao *ethos* gerencialista de controle. Tais ações reverberam no tempo e no conteúdo da (con) formação da classe trabalhadora, bem como na discriminação dos valores relativos às mercadorias e na dinâmica do mercado educacional (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021, p. 320).

Nossa análise dos mecanismos de atuação do empresariado parte da compreensão das categorias desenvolvidas por Antonio Gramsci, a saber: estado Integral, intelectual orgânico, aparelhos privados de hegemonia, hegemonia e partido. Entendemos, a partir do aporte teórico gramsciano, que o Estado é a criatura da sociedade de classes e da luta de classes. O Estado Integral ou Estado ampliado (sociedade civil + sociedade política) são indissociáveis, separadas apenas como método de exposição em sua análise. Na sua visão, estrutura e superestrutura estão interligadas em uma totalidade não mecânica, mas como um processo orgânico. E em um contexto de luta de classes que o Estado se amplia. Conforme o autor:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto dos organismos designados vulgarmente como 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

É interessante pensarmos que o empresariado atuante no território brasileiro não age de forma independente, mas sim nas conformidades dos aparelhos privados de hegemonia de atuação internacional que operacionalizam suas ações sob a veste de um Estado Supranacional, agindo principalmente na legitimação superestrutural de sua atuação, por meio de suas influências no campo legislativo dos países membros, como, por exemplo: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Comissão

Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas para a Educação; a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Mundial (BM); o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas (ONU) e o seu Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Como Silveira (2018), compreendemos aqui que estes aparelhos privados de hegemonia citados, são compreendidos por Gramsci, enquanto categoria analítica, como Organismos Supranacionais ou Estado Supranacional. Pois, como colocado pela autora, Gramsci fez-se compreender que “a organização de Estado em blocos, bem como a criação de organismos especializados e, seus correlatos, acordos, tratados e pactos, têm implicações na organização político-econômica e sociocultural no interior do Estado Ampliado” (SILVEIRA, 2018, p. 1084). Ou seja, os organismos supranacionais são sujeitos coletivos formados e compostos por homens e mulheres, intelectuais orgânicos do capital, que enquanto burguesia tem a capacidade “de estabelecer e preservar sua liderança ético-político-pedagógica e moral [...] denominada de hegemonia” (SILVEIRA, 2018, p. 1087), que acaba por ultrapassar “as fronteiras de um de Estado-Nação envolvendo relações mais complexas em níveis local, nacional, regional, internacional e supranacional” (SILVEIRA, 2018, p. 1087).

Ao se expandir, o capital engendra uma interdependência geopolítico-econômica e sociocultural, estabelecendo determinado modo e relação de poder entre grande política e pequena política. Isto quer dizer que, organiza, administra e regula a economia em nível internacional, por mediação de organismos supranacionais onde são estabelecidas políticas e tomadas decisões que se fazem à revelia do debate público ao mesmo tempo em que acirram as lutas de classes (SILVEIRA, 2018, p. 1083).

Sendo assim, há no Brasil, sob a influência dos organismos supranacionais, a presença de alguns aparelhos privados de hegemonia compostos por intelectuais orgânicos do capital, disfarçados pela razão social de “Organização Social” ou também nomeadas de ONGs, de forte atuação no campo educacional sob a justificativa de que à Educação Pública não seria de qualidade e à única solução e/ou saída para tal seria sob a forma de cooperação nos moldes das parcerias público

privado. São eles: o Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Oi Futuro, Fundação Lemann, Eleva Educação, Sebrae, Todos Pela Educação e Fundação Cesgranrio.

Compreendemos que o capitalismo é um sistema totalizante, expansivo e domina a ordem produtiva mundial. É um sistema orientado para a expansão e acumulação do capital. Entendemos que quando não ocorre a acumulação, o capitalismo gera crises e para sair de uma crise gera novas crises. É um processo dinâmico e prepotente.

A crise do capital no início da década de 1970, motivada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista, provocou, segundo Souza (2015), a crise do modelo rígido de capital. Esse esgotamento provoca uma reação da burguesia, denominada por ele como recomposição burguesa. É a tentativa da burguesia para recompor as suas taxas de acumulação em dois campos: estrutural e superestrutural. No campo estrutural, ocorre o processo de reestruturação produtiva tomando a direção da reorganização produtiva adotando a direção da reorganização do modelo de produção da vida material pela implementação de um regime de acumulação flexível (HARVEY, 1992). No campo superestrutural, reconfigura-se a relação entre Estado e sociedade civil pela ampla reforma do Estado com base no receituário neoliberal mediado pela Terceira Via.

A crise orgânica do capital, nos últimos anos, entrou em uma nova fase de expansão. Nessa nova fase, denominada por Chesnais (1996) como a mundialização do capital e dos investimentos externos diretos (IED), a economia mundial deixou de ser baseada exclusivamente na produção de mercadorias e voltou-se para o mercado financeiro. Assim, hoje temos grandes grupos financeiros envolvidos no sistema educacional brasileiro.

Compreendemos que a crise orgânica do capital, já foi evidenciada por inúmeros teóricos de diferentes perspectivas analíticas, como, Hobsbawn (2008), Harvey (1992), Chesnais (1996), Antunes (2015), Alves (2011). Todos esses autores compreendem que está em curso na ordem da produção e reprodução social da vida concreta, material, uma crise do capital.

As crises possibilitam a reorganização produtiva, novas definições nas relações de produção e novos mecanismos de mediação de conflitos. O capitalismo contemporâneo apresenta diversas características que o difere dos tempos

primórdios, mas mantém a perversidade de transformar tudo e todos em mercadoria. Silveira aponta os elementos predominantes do capitalismo contemporâneo:

a) Internacionalização da economia, com base na geopolítica, a partir da integração dos Estados-Nações aos mercados comum, regional e global, bem como dos avocados acordos comerciais que se originam dessa relação; b) ampliação internacionalização produtiva, iniciada no século XIX e aprofundada após a Segunda Guerra Mundial, com base na crescente capacidade das transnacionais em conectar mercados e transportar capital e tecnologia entre fronteiras nacionais; c) reconfiguração da divisão internacional do trabalho a partir da participação de países do antigo bloco socialista e da incorporação daqueles do Leste Asiático; d) interpenetração das atividades do setor de serviços com as dos setores primário e secundário da economia; e) desemprego estrutural, acompanhado da superexploração, expropriação e espoliação do trabalho; f) modificação do papel do Estado na sua relação com o trabalho e a educação; g) manutenção da brecha científico-tecnológica-educacional-cultural entre países de capitalismo central e dependentes; h) estratégias, por parte do empresariado, de produção do consenso em torno do empreendedorismo, voluntariado e responsabilidade social (SILVEIRA, 2020, p.326).

Nossa análise de que houve uma intensificação da atuação do empresariado a partir da década de 1990, pois nesse período ocorreu a reforma do Aparelho do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999/1999-2002). A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996 propiciou uma reforma educacional já pelo novo modelo de gestão, qual seja, o modelo gerencialista. Esse modelo consiste na defesa da racionalidade dos custos e do Estado mínimo. Encontramos na literatura da área de ciências humanas com frequência o termo “Nova Gestão Pública” para explicar a redefinição do papel do Estado e sua relação com a sociedade. A burguesia visa retomar a sua taxa de acumulação a qualquer custo, e se vê compelida a realizar uma reforma do Estado. Souza define a “Nova Gestão Pública” como

[...] um modelo de gestão inerente ao receituário neoliberal implantado desde os Governos de Margaret Thatcher, Primeira-Ministra da Inglaterra (1979 a 1990), e de Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos (1981-1989). A partir de então, a “Nova Gestão Pública” passou a ser preconizada pelos neoliberais como estratégia fundamental para aplacar ao que apontavam ser o efeito destrutivo de uma velha e ineficiente burocracia herdada do Estado de Bem-Estar Social, marcada pela rigidez, excesso de procedimentos burocráticos, baixa produtividade e má gestão de recursos materiais e financeiros,

além de baixa responsabilização dos gestores frente ao sistema político e a sociedade (SOUZA, 2019, p. 22).

Ressaltamos que durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2005/2006–2010) e Dilma Rousseff (2011–2014/2015–2016) não houve modificação na política educacional brasileira. Esses governos deram continuidade às ações realizadas no âmbito educacional, em particular, o Ensino Médio, dos governos de Fernando Henrique Cardoso. Essas ações beneficiaram os empresários que buscam renovar os instrumentos para conformar a classe trabalhadora às necessidades sociometabólicas do capital. Houve avanços realizados com a implementação das políticas da Educação Profissional e a legislação regulamentando as políticas de cotas, mas a prática de políticas neoliberais foi mantida. 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.

Em nossa avaliação, os setores dominantes pretendem ditar a maneira como as políticas educacionais devem ser direcionadas. Um bom exemplo disso, é o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 005/2014 (BRASIL, 2014), que desde a sua primeira versão, publicada em 2010, já se apresentava como uma forma de mercantilizar a educação pública brasileira, principalmente com a omissão do financiamento do sistema nacional. Devido às parcerias público-privadas e, também, pelos incentivos dados pelo Estado ao setor privado.

Desde 2012, os empresários defendem no Congresso Nacional uma reforma do Ensino Médio. Os empresários liderados pelo movimento Todos pela Educação (TPE), a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna dominaram toda a discussão sobre a reforma. O empresariado conseguiu silenciar os grupos representantes dos educadores brasileiros nas discussões sobre o tema. Isso não significa, todavia, que não houve lutas e disputas. O motor da história é a luta de classes. A reforma do Ensino Médio realizada no governo de Michel Temer gerou resistências por parte de muitos movimentos de docentes, de alunos e de movimentos sociais. Gerou diversas ocupações de escolas, notas de repúdio de entidades científicas e acadêmicas. Kuenzer (2017, p.352) questiona “Por onde será possível articular, não apenas a

resistência, mas um novo bloco contra-hegemônico? ”. Na sua visão, a classe trabalhadora se encontra desarticulada nesse momento frente à reforma gerencial. Ela afirma que as “instâncias superestruturais clássicas, como as escolas, os movimentos sociais organizados, as entidades de classe e os partidos, têm evidenciado sua impotência diante das forças conservadoras” (KUENZER, 2017, p. 352).

Da mesma forma, aponta Beltrão (2019, p.147) acerca da luta contra-hegemônica. O autor na sua pesquisa analisou as lutas e as resistências dos grupos a favor e os contrários à reforma do Ensino Médio. Ele pontuou que diversos grupos organizaram protestos, ações nas redes sociais e debates. Nessa luta, estavam as entidades científicas, sindicatos de professores, diversos intelectuais, organizações estudantis e grupos organizados. A sua pesquisa ressaltou que o grupo dos empresários estavam mais articulados e conseguiram uma boa articulação com o governo.

Grosso modo, as manifestações, contra e a favor, e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do ensino médio evidenciaram a formação de dois agrupamentos, nem sempre formais ou orgânicos. De um lado, o TPE representa a expressão mais organizada dos favoráveis à reforma, isso não quer dizer que todos os sujeitos ou grupos favoráveis integravam essa organização; de outro, o Movimento em Defesa do Ensino Médio se formou para agrupar os sujeitos contrários, desde o PL n. 6840/13. Tais agrupamentos são expressões de como os sujeitos históricos se organizam para defender seus interesses de classe. O TPE, por exemplo - como já discutido nesse trabalho -, representa e intervém no sentido de garantir os interesses do empresariado em nosso país no âmbito da educação (BELTRÃO, 2019, p.147).

O empresariado tem se ocupado e avançado a sua atuação na Educação Básica. Essa atuação tem ocorrido, conforme aponta (SILVA; LAMOSA, 2021, p.140), “por meio de parcerias público-privada na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação por resultados e a incorporação da carreira docente aos critérios do mercado”.

Em 2016, logo após o golpe cívico, jurídico e midiático (GONCALVES, 2017) que retirou Dilma Rousseff da presidência, uma das primeiras medidas do governo de Michel Temer foi a reforma do Ensino Médio, via Medida Provisória nº. 746 (BRASIL, 2016). Compreendemos que o bloco no poder que assumiu o governo colocou em

práticas ações combinadas, tais como a Emenda Constitucional nº. 95 (BRASIL, 2016) e a reforma trabalhista nº. 13.467 (BRASIL, 2017). Todas essas ações retiram direitos da classe trabalhadora e visam intensificar a superexploração do trabalho.

A Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) recebeu diversas críticas pelos profissionais da educação. As principais foram: primeiro, o governo se utilizou de uma medida arbitrária e antidemocrática para realizar uma reforma educacional; segundo, ao utilizar o discurso de urgência para o uso da medida provisória implementou uma legislação que o conteúdo cuja implementação dependia de outra regulamentação inexistente à época, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) (BRASIL, 2018), que só foi aprovada pela CEB/CNE em dezembro de 2018; terceiro, a implementação do notório saber, desqualifica a profissão docente; quarto, o discurso falacioso de que os estudantes teriam como escolher o itinerário formativo. A mídia não veiculou que, fica a cargo dos sistemas de ensino as ofertas dos itinerários segundo as suas possibilidades; quinto, a reforma do Ensino Médio, na prática, reduz a Educação Básica, ao tornar apenas 1800 horas a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC.

O empresariado participou ativamente das propostas tanto do Projeto de Lei nº. 6.840 (BRASIL, 2013), apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT- MG), que tinha o objetivo de mudar o Ensino Médio, quanto nas audiências públicas para o debate da BNCC.

Houve, logo após a reforma, movimento do empresariado, na aquisição de escolas de Educação Básica por investidores no país. Segundo Gilson Camargo, no texto *A expansão desenfreada do setor mercantilista de educação*, publicado em dezembro de 2021, Jorge Lemann, um dos homens mais ricos do país, empresário do setor educacional, de cervejaria e do varejo, logo após a reforma “comprou 51 escolas do grupo Cogna (ex-Kroton) por R\$ 1,5 bilhão. Lemann é um dos mantenedores da escola de negócios Insper e das fundações Estudar e Lemann (CAMARGO, 2021, online). Assim, o empresariado expande os negócios na área educacional e amplia a sua acumulação de capital. Não à toa, durante o período da pandemia de Covid-19, houve a pressão e articulação do uso da educação à distância na rede pública, pois, na visão do empresariado este é um nicho do mercado a ser explorado.

O metabolismo social do capital no processo de recomposição burguesa, promoveu uma tomada do Estado pela burguesia, onde enquanto um aparelho coercitivo com a função de difundir seus ideais e adequar o ser humano às novas necessidades sociais de produção, instituiu com a estratégia da nova gestão pública a possibilidade de redirecionamento do fundo público para as demandas sociometabólicas do empresariado, como aponta Souza (2015). “O modelo econômico desenvolvido pelo neoliberalismo reforça o setor privado, fortalece os grandes grupos monopolistas, amplia a internacionalização do aparelho produtivo e aumenta a pobreza das massas” (SOUZA, 2015, p. 92).

Com a conversão da Medida Provisória n.º 746 (BRASIL, 2016) na Lei Federal 13.415/17 (BRASIL, 2017), a Reforma do Ensino Médio desenvolve mais uma etapa de seu processo de legitimação na sociedade, tornando-se Lei Federal e sendo concebida enquanto um dos dispositivos legais que constituem o processo de reforma desta etapa da Educação Básica. A Lei Federal 13.415/17 (BRASIL, 2017), difundida enquanto a Reforma do Ensino Médio, acaba por ser oriunda da própria ação sociometabólica do capital, onde o empresariado tem a possibilidade de interferência no processo de elaboração de políticas públicas no campo da Educação, realizando suas experiências nas várias regiões do país por meio de parcerias público-privadas com governos estaduais e municipais, que culminaram no desenvolvimento do processo de reforma e os dispositivos legais que o compõe.

Com relação à BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), se observa a atuação do empresariado quando a mesma tem como marco legal de embasamento a própria Lei Federal 13.415 (BRASIL, 2017), além de ter o foco no desenvolvimento de competências que se baseiam em premissas fundamentadas pelos organismos supranacionais. A BNCC do Novo Ensino Médio define o conceito de competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores”, conhecimentos apresentados “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim a BNCC (BRASIL, 2018, p. 465) apresenta a visão de um projeto educacional sob a ótica do capital quando coloca que a formação da juventude, no que condiz a preparação básica para o mundo do trabalho, deveria ser direcionada “à abertura de

possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas” (BRASIL, 2018, p. 465), problemas estes do próprio metabolismo social do capital.

Desta forma, as competências presentes na BNCC a serem desenvolvidas no Novo Ensino Médio, visa a conformação de um novo indivíduo para suprir as demandas do capital, principalmente no que tange o mundo do trabalho. Assim como, constituir este indivíduo enquanto um solucionador de problemas criados pelo próprio neoliberalismo e devem ser resolvidos somente sob a sua racionalidade, não possibilitando assim uma perspectiva de futuro diferente das possibilidades existentes no sistema capitalista. Assim, o empresariado conseguiu difundir seus ideais atingindo a formação do ser humano, o moldando para o mercado flexível, logo, para as novas demandas sociais de produção, onde a responsabilidade pelo futuro e o sucesso ou fracasso profissional dos próprios indivíduos é deslocada totalmente para a juventude.

O que mudou na educação pública brasileira com a criação do movimento Todos pela Educação?

O Todos Pela Educação (TPE) foi um movimento surgido no ano de 2005, mas que deu início formal no ano de 2006, na cidade de São Paulo (SP), no Museu do Ipiranga, no dia 6 de setembro. Segundo o site da organização, este coletivo de intelectuais orgânicos do capital se denomina como uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos (TPE, 2022). Os empresários estruturam o TPE de modo a transformá-lo em uma espécie de think tank⁴ para educação no Brasil. O movimento TPE conta com dez patrocinadores, entre eles estão: grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo. Também conta com o patrocínio de organizações internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (VIEIRA; SOUZA, 2021).

Consta em seu discurso, que o Todos Pela Educação é financiado com recursos privados, “mantido por doações de pessoas, empresas, institutos e fundações”. Assim, as contribuições podem ocorrer na forma de “dinheiro ou serviços”, onde não há recebimento de verba pública, sobre a justificativa que este fato os

⁴ Think Tanks são organizações conhecidas como especializadas em produzir análise das políticas públicas e pela defesa dessas políticas como de relevância.

garante “independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado” (TPE, 2022). Conforme as informações presentes no website, à missão do TPE é contribuir na melhoria da Educação Básica brasileira, em específico reunindo pessoas que “decidiram trabalhar pelo Ensino Público brasileiro”⁵. É apontado que um dos objetivos da ação da organização é trabalhar “para melhorar a formulação e implementação de políticas educacionais estruturantes” (TPE, 2022).

Dessa forma, o TPE visa capturar intelectuais tanto para atuarem no próprio movimento quanto para atuarem em pontos estratégicos da sociedade para ampliação da política ideológica (MARTINS, 2016). O movimento tem conseguido êxito nas políticas educacionais, fruto da sua atuação orgânica, mas também, resultado de duas estratégias: a organização em rede e os conhecimentos técnicos e de comunicação (MARTINS, KRAWCYK, 2018).

A organização em rede funciona de forma que os sócios fundadores do TPE atuam simultaneamente, em vários espaços. Tanto na sociedade civil, junto a organizações empresariais de diversos setores, especialmente aos do terceiro setor, quanto na sociedade política, junto aos agentes públicos dos diversos níveis. Os sócios fundadores se dividem para ocupar importantes cargos, tanto no Conselho Nacional de Educação⁶, como na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, na presidência do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP),

⁵ Destacamos aqui as empresas mantenedoras do movimento Todos Pela Educação: B³ Social; Associação Crescer Sempre; Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Fundação Grupo Wolkswagen; Itaú Social; Fundação Lemann; FLUPP - Fundação Lucia & Palerson Penido; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Maria Emília; ProFuturo - Um programa da Fundação Telefônica Vivo e Fundação “la caixa”; Fundação Vale; GOL; Ifood; Instituto MRV; Instituto Natura; Instituto Península; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Movimento Bem Maior; Milú Villela; Prisma Capital; e Scheffer.

⁶ No Conselho Nacional de Educação foram os seguintes sócios fundadores do TPE: Francisco Aparecido Cordão (conselheiro e ex-presidente), José Francisco Soares, Mozart Neves Ramos e Reynaldo Fernandes. Na UNDIME foram os seguintes sócios fundadores do TPE: Cleuza Rodrigues Repulho (ex-presidente), Maria do Pilar Lacerda A. e Silva (ex-presidente) e Mariza Vasques de Abreu. No INEP, no período de 2005 a 2009, a presidência foi ocupada por Reynaldo Fernandes. No período de 2014 a 2016, foi ocupada por José Francisco Soares, também fundador do TPE. Vale a pena destacar alguns nomes de fundadores do TPE que ocuparam posições de destaque em diversos cargos no Estado: Fernando Haddad, ministro da educação entre 2005 e 2012; José Henrique Paim Fernandes, ex-presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE entre 2004 e 2006; Ricardo Henriques, ex-secretário executivo do Ministério de Desenvolvimento Social em 2003 e membro da Secretaria de Ações Estratégicas/Presidência da República; Marcelo Côrtes Neri, ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Ricardo Kotscho, ex-secretário de Imprensa da Presidência da República (2003-2004) (MARTINS, 2016, p. 122).

ou mesmo como assessores presidenciais e o cargo de Ministro da Educação (VIEIRA; SOUZA, 2021).

O TPE em curto espaço de tempo conseguiu projeção nacional por ter sócios fundadores ligados à grande mídia. Esse fato facilitou a divulgação do seu projeto ideológico. Dessa forma, o TPE se incorporou no espaço político educacional assumindo o papel de “especialistas em educação”. Na visão de Martins (2016, p.84)

A utilização dessas estratégias e a vinculação entre TPE e os meios de comunicação de massa, ao mesmo tempo que colocou a educação como um tema a ser discutido pela sociedade a partir dos pressupostos do movimento, fez também com que o TPE alcançasse uma projeção que nenhum outro grupo que atua junto à educação na sociedade brasileira possui.

Por isso, defendemos que o TPE age tanto como intelectual orgânico do capital quanto como Partido, devido ao seu caráter diretivo e organizativo. O TPE impõe para si mesmo a tarefa de conduzir as mudanças nas políticas educacionais no Brasil e, ao mesmo tempo, colocar em prática, um projeto de nação. No sentido gramsciano, partido é “organização prática (ou tendência prática), isto é, como instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 2020, p. 420). Ressaltamos que

[...] É na interferência nas políticas educacionais que a complexidade da rede formada pelo TPE e a interdependência entre atores e entidades se evidencia. Isso porque, na interlocução com o Estado, ora os membros do movimento - que participam de outras instâncias e compartilham dos mesmos ideais - agem isoladamente, ora agem como um ator coletivo, representando o próprio TPE (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p.12).

Nesse contexto, de partido organizador da política educacional brasileira e de um projeto de nação, o TPE age em diferentes frentes. Sob o mote de uma “Educação Que Dá Certo”, o TPE desenvolve iniciativas diversas em suas atuações no Brasil, dentre elas à primeira que leva o nome acima citado, que consiste em “Mapear, analisar e espalhar esses bons exemplos de políticas educacionais” desenvolvidas pela organização. Outra Iniciativa é o “Dados da Educação” que consiste no monitoramento constante de

[...] resultados e de processos de implementação das políticas educacionais. Além de ser uma forma de aprofundar diagnósticos e

alimentar a produção de conhecimento, o monitoramento também tem o objetivo de jogar luz sobre os desafios, entraves e descasos na Educação Básica pública, de forma a mobilizar sociedade e gestores por ações de melhoria (TPE, 2022).

Há também a iniciativa “Anuário da Educação”, desenvolvida com a Editora Moderna, onde são publicados os dados levantados e monitorados pela organização. O TPE detém também à iniciativa “Todos de Olho” que se materializa em um selo de materiais que acompanham as publicações já citadas acima sobre o discurso de que os materiais são “publicações analíticas de acompanhamento sistêmico da implementação e do avanço das políticas e indicadores educacionais ou da gestão pública na Educação” (TPE, 2022). Ressaltamos aqui, à iniciativa nomeada de Formação, com o “Programa Compromisso com a Educação” que é desenvolvido

[...] em parceria com diversas fundações partidárias e entidades municipalistas. A ação tem como objetivo sensibilizar e orientar os municípios brasileiros sobre a importância da priorização do Ensino Básico e da construção de uma visão sistêmica e de longo prazo, que pautem os avanços educacionais nos quatro anos de gestão (TPE, 2022).

Nesta iniciativa se desenvolve uma “Formação em Políticas Públicas Educacionais para Assessores Parlamentares”, por meio de um curso à distância ministrado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). E por último, a iniciativa mais recente, nomeada de “Agenda Legislativa Pela Educação”, que consiste em um documento que reúne as “proposições que, na visão do Todos, devem ser o foco dos trabalhos legislativos para o ano” (TPE, 2022), divididas em seis temáticas: medidas de enfrentamento à pandemia; governança e gestão das redes; condições de oferta e financiamento da educação básica; políticas docentes; educação infantil; e ensino profissional e técnico.

É crucial compreender que o objetivo final dessas organizações é sempre ter influência principalmente, antes de tudo, na formulação das políticas públicas de Educação, nomeada pelo TPE como “Advocacy pela Educação”, onde o intuito pelo próprio discurso da organização é, “incidir na formulação e implementação de políticas públicas educacionais” (TPE, 2022). Sua atuação ocorre por meio de uma estratégia que parte da conjunção de quatro ações específicas a serem realizadas para chegar no objetivo final, são elas: “colocar a educação na pauta da sociedade”; “monitorar

sistemática e publicamente”; “produzir conhecimento e elaborar propostas”; e “articular com o poder público e atores chave”. Daí segue para a etapa de “mobilizar o Poder Público” para enfim, conseguir atuar diretamente na criação e legitimação de uma necessidade de “novas” formulações e suas aplicações no âmbito das Políticas Educacionais ao nível nacional (TPE, 2022).

O papel dos empresários no novo Ensino Médio - Solução Educacional para quem?

Trazemos como exemplo empírico da atuação dos empresários no “Novo” Ensino Médio a parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a SEEDuc/RJ, no estado do Rio de Janeiro. Esta parceria deu início no ano de 2012, nomeada de “Solução Educacional para o Ensino Médio”, sob a justificativa de que a educação brasileira não tinha solução sem a existência, influência e atuação do campo privado na Educação Pública.

Ao ter a possibilidade de incidir sob a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, o capital ganha força superestruturante sob a sociedade e sua educação privilegia um caráter desinteressado, sob a égide de um discurso apolítico e apenas técnico. Assim, com o mesmo objetivo do TPE, o Instituto Ayrton Senna também possui uma estratégia de ação que visa chegar no mesmo ponto, mesmo que apesar de ligeiras diferenças, estabelecem caminhos estratégicos de ação similares por possuir o mesmo ideal ou racionalidade do capital em construir uma educação fundamentada no indivíduo e na sua possibilidade de ser flexível frente às ações de recomposição burguesa (SOUZA, 2015) que ocorrem no campo estrutural e superestrutural. No caso do IAS, as suas estratégias ocorrem em seis etapas ou camadas distintas (SEEDUC; IAS, 2015), partindo dos ideais da instituição para o mundo exterior, sendo concebidas enquanto “Eixos Norteadores da Política de Educação Integral” (SEEDUC; IAS, 2015). Segue o esquema abaixo (SEEDUC/RJ, 2015, p. 9)

Figura 1



Fonte: Elaboração própria, segundo o IAS.

Como se pode observar a partir do desencadeamento de seis ações específicas e estratégicas, o IAS consegue construir um consenso quanto ao seu projeto educacional. A primeira etapa consiste em construir um Conceito de Educação Integral dentro da racionalidade da instituição para, em seguida, na segunda etapa, elaborar uma matriz flexível de competências cognitivas e socioemocionais. Dadas essas duas primeiras etapas, a terceira consiste em reconfigurar e reorganizar um currículo flexível diferente do já existente. Já à quarta etapa consiste em criar e capacitar grupos de formadores dentro das secretarias estaduais de educação para assim transmitir e propagar não só para os gestores da secretaria, mas também para todas as equipes das escolas envolvidas com o intuito de disseminar o conceito de educação integral, baseado na pedagogia das competências a ser implementado. A quinta etapa, uma etapa importante, é a de monitoramento e avaliação das experiências ocorridas com o objetivo de criar indicadores avaliativos que legitimem as mudanças que ocorreram, chegando assim na última etapa, a de institucionalização, que consiste em legitimar as ações realizadas em políticas públicas de educação, por meio de dispositivos normativos legais, onde a ideologia

do IAS se torna uma transformação na realidade concreta e cotidiano da Educação Pública.

O Programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM) é um projeto educacional classista, que surgiu no contexto neoliberal. A essência da proposta educacional do SEEM é ofertar uma educação inovadora com o uso de novas tecnologias e metodologias “para tornar o ensino mais atrativo aos jovens das camadas populares, em meio às promessas de inserção no mercado, ou seja, de criar condições de empregabilidade num contexto de crise” (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI; 2020, p. 3).

O programa SEEM foi financiado pelo convênio realizado entre SEEDUC/RJ nº 10/2013, firmado entre o IAS, a SEEDUC, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN) e a Procter & Gamble (P&G) para o período de dois anos. O financiamento ocorre por meio de um regime de tributação diferenciado. O governo estadual, por meio da CODIN, concede benefício fiscal.

O programa SEEM é composto pelo IAS que se configura como uma organização da sociedade civil, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos. O IAS se autodenomina uma instituição sem qualquer vinculação política e partidária. A instituição se propõe a desenvolver atividades em parceria, relacionadas à educação e assistência social, no intuito de promover novas formas de sociabilidade. Assim, uma das atividades desenvolvidas em parceria, destacamos o SEEM.

O programa foi implementado em 2012, no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA). A escolha deste colégio se deu pela infraestrutura diferenciada das outras escolas da rede estadual de ensino, pois esta escola conta com laboratórios, ginásio e banheiros adaptados (RIO DE JANEIRO, 2012). As disciplinas foram organizadas de forma integrada e um “núcleo articulador que converge aspectos de formação socioemocional e de projetos de vida e que é aplicado na sua versão completa (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p. 4). Destacamos que o objetivo da escolha desta escola é para evidenciar a propaganda da metodologia utilizada no programa. Silva (2021) argumenta que

Não à toa, esta escola conta, desde sua inauguração, com outros parceiros além do Instituto Ayrton Senna - P&G, Ibmecc, Sebrae e Secretaria de Esporte e Lazer –, com objetivo de torná-la uma escola de referência a partir de investimentos privados (SILVA, 2021, p. 106).

No ano de 2014, portanto, foi quando a Ideologia do IAS se concretiza em uma política pública educacional com a Deliberação N° 344 do Conselho Estadual de Educação, tendo como principal mudança a divisão/categorização dos conhecimentos em cognitivos e socioemocionais. A partir daqui Kossak (2020) aponta em sua pesquisa que a parceria entre IAS e a SEEduc-RJ tomam as caras da Reforma (contrarreforma) do Ensino Médio ao nível Federal havendo assim, relação entre à Deliberação N° 344/2014 do CEE/RJ com a Lei Federal 13.415 (BRASIL, 2017). As mudanças curriculares promovidas no Estado do Rio Janeiro a partir da parceria entre IAS e SEEduc/RJ desde o ano de 2012, e posteriormente com a Deliberação N° 344/2014 do CEE/RJ operalizaram uma espécie de laboratório ou de ensaio para o processo de reforma subsequente ao nível federal com a Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e os demais dispositivos legais que fazem parte do processo de contrarreforma do Ensino Médio, principalmente no que tange a inclusão das competências socioemocionais como habilidades e/ou conhecimentos a serem abordadas e trabalhadas no currículo escolar, se manifestando concretamente e principalmente na disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo, ficando esta sob responsabilidade de outra instituição, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE. Desta forma o Instituto Ayrton Senna se configura como um aparelho privado de hegemonia, em termos gramsciano, “disfarçado pela razão social de Organização Social, como síntese dos interesses do empresariado no campo educacional” (KOSSAK, 2020, p. 313), se constituindo como um dos “mais eficientes responsáveis pela disseminação da nova pedagogia política do capital no campo educacional, fundamentada nos Organismos Supranacionais e seus intelectuais orgânicos” (KOSSAK, 2020, p. 313). Como também é apontado por Coan (2011, p. 39) a educação para o empreendedorismo se constitui como elemento da nova pedagogia da hegemonia e acaba por naturalizar a ordem sociometabólica do capital, disseminada com foco individualista e que responsabiliza os indivíduos pelos seus sucessos ou fracassos ao longo da vida.

Da mesma forma, apontam Magalhães e Lamosa (2021, p. 123) acerca da atuação do SEBRAE, onde este também se configura enquanto um aparelho privado de hegemonia da classe burguesa tendo como um de seus objetivos “disseminar a cultura empreendedora” (MAGALHÃES; LAMOSA, 2021, p. 124). Sob o mote da

“Educação Empreendedora”, o SEBRAE se tornou o principal difusor da “cultura empreendedora” e a “concepção empresarial de mundo” no Brasil (MAGALHÃES; LAMOSA, 2021, p. 139), e logo no Ensino Médio. Neste caso, entendemos esta concepção empresarial de mundo no conceito de racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ambas as pesquisas (KOSSAK, 2020 & MAGALHÃES; LAMOSA, 2021) apontam que tanto o IAS quanto o SEBRAE corroboram na disseminação do que conceituamos aqui como racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) corroborando na construção de consenso quanto ao projeto educacional do capital, formador da juventude

[...] sob uma lógica pragmática, imediatista e interessada, numa perspectiva individualista baseada em conceitos disseminados pelo capital como autonomia, protagonismo juvenil e empreendedorismo, onde a responsabilidade do Estado em relação às questões de geração de empregos, por meio da ideologia da empregabilidade, são deslocadas para a responsabilidade individual (KOSSAK, 2020, p. 312).

Assim, a estratégia de ação do capital, que se manifesta tanto nos organismos supranacionais quanto nas razões sociais dos institutos e grupos apresentados acima, têm como principal objetivo a construção de consenso quanto ao projeto educacional do capital. Desta maneira, observamos que tanto o TPE, quanto o IAS, detém os mesmos comuns passos e etapas estratégicas realizadas para conseguir o consenso da sociedade quanto ao seu projeto educacional de captura da subjetividade e conformação do nexos psicofísico da juventude brasileira, da classe trabalhadora em formação.

Portanto, as organizações que reúnem os intelectuais orgânicos do capital, conseguem pelas vias apresentadas, legitimar na sociedade a inserção das competências socioemocionais no currículo escolar para assim formar um indivíduo de novo tipo, atrelado às demandas de flexibilidade e produtividade do mercado de trabalho. Como apontado por Accioly e Lamosa (2021, p. 712), o currículo que é organizado sob a perspectiva da pedagogia das competências, principalmente no que tange as competências socioemocionais, “concede o grau de controle e flexibilidade necessários para realizar o fino ajuste na formação do trabalhador, de forma a não

conceder mais escolarização do que é demandado em cada momento e em cada contexto socioeconômico”.

Como a ênfase é no indivíduo, esta abordagem contribui para a fragmentação e dissolução da noção de classe social, assim como estimula a competição por meio de mecanismos de bonificação e punição, que permeiem o ambiente escolar (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 730).

Assim, fica estabelecido um contexto em que a juventude, a classe trabalhadora em formação, fica restrita ao conjunto de possibilidades de caminhos de possíveis futuros e trajetórias de vida circunscritos nas limitações da realidade impostas pelo capital, desta maneira, “a Juventude está sendo formada sob uma lógica pragmática, imediatista e interessada, numa perspectiva individualista” (KOSSAK, 2020, p. 312).

Figura 2



Fonte: elaboração própria.

Ou seja, ao conseguir viabilizar a incidência na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, o TPE, assim como as demais organizações de intelectuais orgânicos do capital no Brasil já citadas aqui, como também que citaremos adiante, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), conseguem ter influência sob todos os outros aspectos do campo educacional desde a sua gestão até o ambiente de sala de

aula, incidindo no trabalho e autonomia docente e na vida da infância e juventude brasileiras na Educação Básica e ensino Técnico e Profissionalizante.

Considerações Finais

Procuramos com esta pesquisa explicitar como se dá a atuação do empresariado no campo da educação brasileira, principalmente no que condiz a Educação Pública. O Novo Ensino Médio é um exemplo claro de uma reforma educacional pensada e arquitetada pelo capital privado com o intuito de conformar à classe trabalhadora. O empresariado pretende moldar a juventude para que se adapte ao mercado enxuto e flexível. A formação será no sentido de formar um trabalhador de novo tipo conforme as exigências do sociometabolismo do capital.

Podemos constatar que intelectuais orgânicos do capital, sob a veste de Organismos Não Governamentais e/ou fundações com atuação no campo educacional, tem forte influência nas decisões sobre as recentes transformações nesta etapa de ensino. É importante ressaltarmos que a atuação dessas organizações tem como principal objetivo incidir na formulação e implementação de políticas públicas educacionais e todo o contexto que envolve a sua aplicabilidade, para introduzir a sua ideologia, a sua racionalidade dentro da nova gestão pública.

Foi apontado que uma das principais estratégias de (con) formação da sociedade, da juventude, da classe trabalhadora, em formação aos ditames do mercado é a inserção das competências socioemocionais nos currículos e cotidianos escolares. As competências/habilidades socioemocionais consistem no cerne de atuação do capital para adequar os indivíduos às necessidades do sociometabolismo do capital para disseminar a racionalidade neoliberal, cujo intuito é naturalizar uma sociedade fundamentada no individualismo, no pragmatismo sob a égide do empreendedorismo a qual a responsabilização pelo sucesso da vida fica a cargo do próprio sujeito (Coan, 2011). Ou seja, dessa forma ocorre uma transposição da responsabilização do Estado em direção ao indivíduo.

As reformas educacionais atendem os anseios da classe dominante, com a atuação em rede das organizações trazidas como o TPE e o IAS, por exemplo. Observamos que a construção de consenso quanto ao projeto educacional do capital

é uma das principais estratégias de ações dessas organizações. Inclusive tornam-se eixos norteadores e/ou objetivos finais para serem alcançados tanto dos organismos supranacionais quanto das organizações presentes em âmbito nacional.

O caminho possível para a classe trabalhadora é a resistência. A luta deve ser para desnaturalizar a sociedade neoliberal. Para isso, a atuação de entidades acadêmicas, entidades sindicais, estudantis e sociais são fundamentais para fomentar o debate, a reflexão e a organização da classe trabalhadora.

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, v. 23, p. 706-733, 2021. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976/13564>. Acesso em 6 de fevereiro de 2022.

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRADE, M. C. P.; SILVA, J. A. S.; LAMARÃO, M. Expressões do empresariamento da educação de novo tipo: interseções do “novo” FUNDEB com as propostas de SNE e ADE. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, 2021.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - UFBA, Salvador.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/n9/L9394.htm. Acesso em 3 de novembro de 2019.

_____. **Projeto de Lei nº 6.840**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio. Câmara dos Deputados, Brasília, Distrito Federal [2013]. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em 10 de maio de 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 05 maio de 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emenda/emc/emc95.htm. Acesso em 12 de março de 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 10 de outubro de 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e de 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Lei nº de trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº nº5.452, de 1º de maio de 1943, e Decreto-Lei nº nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13.415.htm. Acesso em 20 de março de 2018.

_____. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei|13467.htm. Acesso em 20 de jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2022.

CAMARGO, G. A expansão desenfreada do setor mercantilista de educação. **Extraclasse**, 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021>. Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

CHAVES, D.; MOTTA, V. C.; GAWRYSZEWSKI, B. Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. v.8. n.3, p.01-21, jul./set., 2020.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540f. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

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

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>. Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v.9. n.1, p.14-24, abr. 2017.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, v.35, n.126, p.21-41, jan/mar, 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, nº 139, p. 331-354, 2017.

MACEDO, J.; LAMOSA, R. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n.2, pp. 133-152, jul./dez, 2015.

MAGALHÃES, R. M. C. O Instituto Ayrton Senna e as competências socioemocionais em tempos de pandemia Covid-19 Co. In: Rodrigo Lamosa. (Org.). Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada. 1ed. Parnaíba: **Terra sem Amos**, 2020, v. 1, p. 63-73. Disponível em: https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia_uma_tragedia_anunciada4.pdf . Acesso em 6 de fevereiro de 2022.

MAGALHÃES, R. M. C.; LAMOSA, R. A. C. A ofensiva do SEBRAE sobre o Ensino Médio. **Revista Labor**, v. 1, p. 121-142, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/62709/196715>. Acesso em 6 de fevereiro de 2022.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4–20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em 6 de agosto de 2021.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2016.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v.1, n.1, p. 64-86. jan./jun, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 2: Modelo Pedagógico – Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem.** Rio de Janeiro: SEEduc/RJ; IAS, 2015.

SILVA, F. F.; LAMOSA, R. A. C. Estado, classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.138-151, abr. 2021.

SOUZA, J. dos S. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador.** 2ª Edição. Bauru: Editora Práxis, 2015.

SOUZA, J. dos S. **Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente:** fundamentos sócio históricos da (des) configuração do trabalho docente. Reunião nacional da ANPED, 38ª, de 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. Anais... São Luís (MA): 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf. Acesso em 6 de fevereiro de 2022.

SILVA, A. M. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial:** a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico. Curitiba: CRV, 2021.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação.** v.27.n.2, p.88-106, mai./ago., 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 18 de fevereiro de 2022.

TUÃO, R. S.; LAMOSA, R. A. C. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices**, v. 23, n. 3, p. 756-772, 2021. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15963>. Acesso em 6 de fevereiro de 2022.

VIEIRA, N. B.; SOUZA, J. S. Reforma do Ensino Médio e BNCC: ofensiva do capital na Educação Básica. In: SOUZA, J.S.; MACEDO, J. M. (Orgs.) **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional.** Curitiba: CRV, 2021.

O INSTITUTO AYRTON SENNA E O APRENDER A APRENDER: O ESVAZIAMENTO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS¹

Ramon Mendes da Costa Magalhães²

Resumo

O objetivo do artigo foi analisar a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) no estabelecimento do programa "Volta ao Novo - Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais", materializado pelo estabelecimento de uma relação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em meio a pandemia do COVID-19. Concluímos, que o programa atua enquanto uma estratégia para orientar os indivíduos a desenvolver as competências socioemocionais produzindo um fetiche no processo de aprendizagem e no contexto de crise.

Palavra-chave: Aparelhos Privados de Hegemonia; Materialismo Histórico-Dialético; Competências; Crise Estrutural do Capital; Pandemia COVID-19.

EL AYRTON SENNA INSTITUTE Y APRENDER A APRENDER: EL VACÍO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.

Resumen

El objetivo del artículo fue analizar la actuación del Instituto Ayrton Senna (IAS) en el establecimiento del programa "Volta ao Novo - Programa para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales", materializado por el establecimiento de una relación con el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED) y Sindicato Nacional de Directores de Educación Municipal (UNDIME) en medio de la pandemia COVID-19. Concluimos que el programa actúa como una estrategia para orientar a los individuos a desarrollar habilidades socioemocionales, produciendo un fetiche en el proceso de aprendizaje y en el contexto de crisis.

Palabra clave: Aparelhos Privados de Hegemonia; Materialismo Histórico-Dialético; Competências; Crise Estrutural do Capital; Pandemia COVID-19.

THE AYRTON SENNA INSTITUTE AND LEARNING TO LEARN: THE EMPTYING OF EDUCATION BASED ON SOCIO-EMOTIONAL SKILLS.

Abstract

The aim of the article was to analyze the performance of the Ayrton Senna Institute (IAS) in establishing the program "Volta ao Novo - Program for the Development of Socio-emotional Skills", materialized by the establishment of a relationship with the National Council of Education Secretaries (CONSED) and National Union of Municipal Education Directors (UNDIME) in the midst of the COVID-19 pandemic. We conclude that the program acts as a strategy to guide individuals to develop social-emotional skills, producing a fetish in the learning process and in the context of crisis.

Keyword: Private Apparatus of Hegemony; Dialectical-Historical Materialism; Skills; Structural Capital Crisis; COVID-19 pandemic.

¹Artigo recebido em 04/03/2022. Primeira Avaliação em 03/05/2022. Segunda Avaliação em 12/04/2022. Aprovado em 14/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53364>.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor de Ensino Superior do Departamento de Educação, Linguística e Letras (DELL), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Carangola-MG. Professor de Educação Física da rede Municipal de Duque de Caxias. E-mail: ramon.magalhaes@uemg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0741978901669940>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8535-4929>.

Introdução

Desde o final do século XX, o empresariado tem demonstrado uma elevada capacidade diretiva e técnica, influenciando as políticas públicas educacionais. De forma direta ou indireta, seus intelectuais coletivos se articulam de distintas e complexas formas para a manutenção da hegemonia burguesa, disseminando suas formas de ser, pensar e agir nas políticas públicas de educação, materializadas nas diretrizes, resoluções, pareceres e projetos educacionais desenvolvidos nas relações estabelecidas com as instituições públicas e privadas de educação.

Nesse ínterim, a frente social-liberal, pensada como uma variante ideológica do neoliberalismo como alternativa à crise estrutural do capital sobre a égide do bloco histórico toyotista-neoliberal (COLOMBO, 2018), apresenta suas bases étnico-políticas para enfrentamento das contradições da crise estrutural do capital. Sobre um discurso *humanizador* do capitalismo, de responsabilidade social e ambiental, essa frente, no âmbito da educação, dissemina os ideais de promoção de igualdade de oportunidades como alternativa para a equidade social. Segundo Neves (2005) se instaura uma *nova pedagogia da hegemonia*, que propaga “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (p.15).

Para a consolidação dessa nova pedagogia da hegemonia, a frente social-liberal propaga as noções de empregabilidade, empreendedorismo e competências para que cada indivíduo possa atender as demandas do mercado de trabalho necessárias ao processo de acumulação capitalista e à sociabilidade burguesa. No que tange ao desenvolvimento de competências, as socioemocionais tem ganhando destaque. O Instituto Ayrton Senna (IAS) as descreve como:

Competências socioemocionais são definidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, favorecendo o desenvolvimento pleno estudantes e expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar (IAS, 2020b, s.n.).

Competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (IAS, 2020a).

Tais competências teriam um importante papel para o enfrentamento das instabilidades e incertezas do modo de produção e da sociabilidade capitalista, diante das mudanças decorrentes da pandemia do COVID-19, no plano conjuntural, bem como dos próprios efeitos da crise estrutural do capital. A necessidade de desenvolvimento dessas competências tem sido sustentada pela disseminação de um discurso de fracasso da educação pública e da desqualificação da escola (SANTOS, 2012). Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos, em seu livro “Pedagogia do Mercado”, conceitua esse processo como *sequestro da escola* (SANTOS, 2012). Após esse processo de desqualificação e dessa *constatação* de que a escola fracassa, o empresariado se apresenta como o detentor das *soluções*, com alternativas privatistas que assumem diferentes dimensões (SANTOS, 2012). Essas dimensões envolvem a participação ativa da sociedade civil, entre elas, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, envolvendo organismos internacionais e nacionais, institutos e fundações, bem como *startups*, *edetechs* e conglomerados, trazendo consequências para a educação da classe trabalhadora e para o trabalho docente.

Esse processo de exportação à educação da crise do sistema capitalista e o processo de apresentar soluções para o *fracasso* da educação pública, buscam instaurar uma restauração conservadora (APPLE, 2002), que traz importantes repercussões para a educação. Segundo Apple (2002) o discurso propagado busca convencer que:

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer (APPLE, 2002, p.40).

Neste sentido, cabe investigarmos como essa frente liberal-social, a partir de seus intelectuais orgânicos e Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) atuam na restauração conservadora da hegemonia burguesa dentro do Estado Ampliado e, em especial, como a classe dominante atua em torno das políticas educacionais. Conforme Apple (2002)

[...] analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições (APPLE, 2002, p. 47).

Assim sendo, nesse artigo analisamos a atuação do IAS no estabelecimento do programa “Volta ao Novo - Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, materializado pela instauração de uma relação³ com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em meio a pandemia do COVID-19.

Método

Partimos de um determinado modo de compreender a realidade concreta, pautada no materialismo histórico-dialético como método de apreensão dos fenômenos que engendram a totalidade das relações sociais.

Kosik (1976) nos explica que, como método, o materialismo histórico-dialético nos leva a atingir um conhecimento que permita avançar para além das aparências fenomênicas, para além do pragmatismo e imediatismo das concepções idealistas e positivistas, de modo a compreender os fenômenos na sua essência dentro da sua materialidade histórica. Segundo Gamboa (2000) as pesquisas dialéticas objetivam explicitar as relações de causalidade, do fenômeno com a essência, do todo com as partes, dentro da realidade social concreta e real. Neste sentido, buscamos compreender, a partir do materialismo histórico-dialético, como o IAS atua nos processos educacionais e na prática social dos sujeitos envolvidos nesse processo, ao estabelecer relação com a CONSED e UNDIME.

Buscamos analisar essa vinculação, pois compreendemos que os homens, em termos genéricos, são seres sociais, inseridos no conjunto das relações criadas entre humanidade e a natureza, entre sujeitos coletivos e particulares. Dentro dessas

³ Utilizamos no texto o termo “relação” em vez de parceria, apesar desse aparecer no artigo algumas vezes entre “aspas”, pois, compreendemos assim como Martins, Souza e Pina (2020, p. 10) que “o termo parceria é insuficiente para qualificar o conteúdo histórico da relação público-privada”. Para os autores a relação entre o público e privado formam uma unidade dialética contraditória, visto que ambos possuem características, fundamentos, interesses e finalidades históricas divergentes e até mesmo inconciliáveis, mas que na realidade concreta não se anulam. Assim sendo, concordamos com os autores que “a relação entre eles é engendrada por uma profunda contradição e não pela convergência como o termo parceria sugere” (MARTINS; SOUZA; PINA, 2020, p.10).

relações sociais, ao produzirem seus meios de existência, produzem indiretamente sua própria vida material, suas próprias formas de ser, pensar e agir na realidade. Entretanto, os homens também são reprodução dos meios de existência já encontrados, sendo, então, produtos determinados de diferentes contextos políticos, econômicos e culturais (MARX; ENGELS, 1989), engendrados pelas classes sociais em disputa pela hegemonia dentro do Estado Ampliado.

Assim sendo, entendemos que o Estado capitalista se materializa das necessidades reais e concretas dos homens em constituir uma determinada forma de organização societal no conjunto das relações sociais historicamente determinadas. Sua realização ocorre a partir da ação concreta do homem que, devido às necessidades históricas, opera e transforma a realidade (GRAMSCI, 2014). É a partir das práxis humanas, das classes sociais em disputa, categoria fundamental do materialismo histórico-dialético, que o Estado se realiza e se materializa ganhando sua concreticidade dentro da realidade objetiva.

Assim, compreendemos o Estado como condensação das relações de poder e humanas, sendo essas relações de classes sociais.

O Estado não pode ser considerado Sujeito, nem Objeto, ele deve ser tomado como uma **condensação de relações sociais**, o que nos obriga, necessariamente, a vê-lo enquanto **atravessado pelo conjunto das relações de classe** presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na Sociedade (MENDONÇA, 2007, p. 5, **grifos da autora**).

As relações de poder condensadas no Estado, são produtos do consenso e da coerção, construídos e entretidos pelos sujeitos coletivos que se organizam “junto aos aparelhos privados de hegemonia – ou seja, na própria Sociedade Civil – bem como através da ação do próprio Estado restrito que, igualmente, promove e generaliza a visão de mundo da fração de classe hegemônica” (MENDONÇA, 2007, p.6). No sentido restrito, o Estado, em seu papel clássico, atua para “defender as condições gerais que permitem a expansão do capital, legitimando e legalizando uma forma de ser, gerindo uma sociabilidade adequada, educando-a, além de coagir os renitentes pela violência, aberta ou discreta” (FONTES, 2010, p. 216).

Já em relação a sua atuação na sociedade civil, Casimiro (2020) nos ajuda a refletir sobre a práxis social e a atuação da classe burguesa moderna para o estabelecimento da hegemonia:

[...] através de operações de hegemonia – isto é, por meio de atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos, instituições educacionais, meios midiáticos e as próprias redes sociais on-line (cada vez mais eficazes e sedutoras), que difundem e naturalizam capilarmente pela sociedade sua concepção do mundo e seus valores, constituindo-se como alicerces, trincheiras da dominação de classe (CASIMIRO, 2020, p.23).

Essas organizações, que na concepção gramsciana compõem os aparelhos privados de hegemonia, “são organizações políticas e culturais de diferentes tipos, localizados na sociedade, responsáveis por atuar de modos e espaços distintos, visando a conquista, a consolidação e a manutenção do consenso em torno de um projeto societal” (MARTINS, 2009, p. 19). Os aparelhos privados de hegemonia atuam como organizadores da vontade coletiva e do consenso geral, organizando diferentes interesses e projetos de sociabilidade dentro do Estado ampliado que se colocam em disputa na sociedade civil. São essas organizações que articulam, capilarizam e ampliam o raio de alcance de determinada concepção de mundo (CASEMIRO, 2020, p.32). O IAS atua, assim, enquanto organizador, formulador e disseminador dos elementos que compõem a hegemonia burguesa. Feitas essas considerações, avançamos para a análise do projeto do IAS “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”.

Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

O Instituto Ayrton Senna (IAS), desde a sua fundação em 1994, atua na disseminação de um projeto educacional que objetiva criar uma determinada sociabilidade, como o próprio IAS descreve em seu estatuto social e vemos aqui em tela. A atuação do IAS objetiva desenvolver “novas sociabilidades, trabalhando em coexecução com organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins” (IAS, 2016, p. 4).

Esse projeto educacional não ocorre de forma isolada dentro da realidade concreta, ele se materializa a partir de relações estabelecidas com diversos atores sociais, tanto da sociedade civil como da sociedade política, engendrando o Estado ampliado, numa concepção gramsciniana de Estado. Essas relações ocorrem principalmente com agentes e agências da frente social-liberal, em especial o Todos

pela Educação (TPE) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No período de pandemia da COVID-19, o IAS estabelece uma forte relação, no âmbito da sociedade política, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para a implementação nas escolas de todo país de um programa ligado ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Intitulado de “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, o programa teria a intencionalidade de oferecer apoio às secretarias municipais de educação em relação às competências socioemocionais, dando centralidade às competências ligadas a

[...] tolerância à frustração, empatia, entusiasmo, foco, imaginação criativa, e muitas outras para o acolhimento da comunidade escolar como um todo e também no planejamento para o retorno às aulas presenciais, independentemente de quando ele aconteça em cada localidade (IAS, 2020, s/n)⁴.

Como podemos notar, esse programa objetivaria integrar, e ao mesmo tempo universalizar, os projetos educacionais de todos os municípios brasileiros para o desenvolvimento de competências socioemocionais, já previstos na BNCC, na qual o IAS teve grande relevância na formulação, atuando junto ao “Movimento pela Base Nacional Comum”.

A intencionalidade desse programa, que carrega a marca das organizações internacionais e empresarias supracitadas, baseia-se em uma formação humana para determinada sociabilidade ligada à esfera produtiva e social de hegemonia burguesa, principalmente ligada à frente social-liberal. Seus interesses representam os interesses da classe dominante, transvestidos por conceitos de formação integral, projeto de vida, pensamento crítico e criatividade, que escondem a essência do projeto do capital estruturado no domínio dos meios de produção e na exploração da classe trabalhadora para a manutenção da ordem burguesa, e que quando observados na realidade concreta adotam um caráter pragmático e relativista, típico das concepções pós-modernas, principalmente ligadas às pedagogias que têm como lema o “*aprender a aprender*”.

⁴ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-e-UNDIME-se-unem-para-promover-competencias-socioemocionais.html>.

Segundo Duarte (2001, p. 38), o lema “*aprender a aprender*”, “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, distanciando os estudantes, filhos da classe trabalhadora, dos conhecimentos sistematizados que atendem às necessidades humanas reais. Tal formação, ofereceria à classe trabalhadora uma escolarização funcional às relações sociais capitalistas, para que os alunos se integrem ao mundo contemporâneo de forma produtiva e empreendedora sob o discurso de que as escolas devem preparar os alunos para enfrentar os desafios da “*sociedade do conhecimento*” e “*economia do conhecimento*” (MARTINS; PINA, 2015).

Neste sentido, a pedagogia das competências desenvolvida pelo IAS, seja no desenvolvimento de competências cognitivas ou socioemocionais, buscaria envolver, na sua totalidade, as formas de organização do pensamento, do ser, do agir, da subjetividade e das vontades individuais e coletivas dos seres dentro da realidade concreta. Em específico, a lógica imposta pelas competências socioemocionais buscaria controlar os comportamentos e as emoções dos estudantes para que eles sejam persistentes e resilientes em meio ao desemprego estrutural, à miséria e à desigualdade social, que todos sabemos ou deveríamos saber, não resultam da pandemia da Covid-19, mas da própria essência do capital, que tem nas formas de exploração do trabalho, da propriedade privada dos meios de produção e da concentração de renda, que assolam o Brasil e o Mundo através do imperialismo dos países de capitalismo central, suas principais bases estruturais.

Além disso, o IAS e seus “parceiros” utilizam-se do discurso que todos devem ser assertivos, ter empatia, autoconfiança, responsabilidade, ter tolerância ao estresse para que cada aluno possa gerenciar a si mesmo, suas emoções e sentimentos, bem como os sentimentos dos outros, para que nesses momentos desafiadores, que são diários para a grande maioria da população e não somente causados pela pandemia, sejam superados. Alcançado esse *gerenciamento socioemocional*, o IAS e seus “parceiros” acreditam e disseminam que os alunos seriam capazes de realizar seus projetos de vida e sonhos plenamente, como se esses projetos e sonhos não fossem também condicionados pela lógica do capital e que não refletissem os interesses da hegemonia burguesa.

Em nossa análise, inspirados em Gramsci (2011), a pedagogia das competências incorporada nas escolas criaria algo que hipoteca o futuro dos alunos,

seus sonhos e seus projetos de vida, bem como “constringe sua vontade, inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja a meta seja prefixada (p.58)”, retirando assim dos alunos todas “as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade” (p.58).

O programa do IAS, realizado junto com o CONSED e UNDIME, pretende disseminar as competências socioemocionais, sob um discurso *desinteressado* de apoio as redes de ensino frente aos desafios da pandemia e do retorno escolar, para que todos possam enfrentar as adversidades causadas pela mudança de rotina, insegurança e ansiedade, que segundo essas agências “são naturais aos novos tempos que vivemos” (IAS, 2020c, s/n).

Cabe enfatizar que essas mudanças, sentimentos e emoções não são naturais à humanidade, mas sim, produto das próprias relações sociais de produção, que ao longo da história humana sob o domínio do capital, degrada a natureza e a vida, em seus aspectos materiais, sociais e emocionais. Destarte, não há competência socioemocional que resolva os problemas estruturais da sociedade causados pelo capital, elas apenas propõem contribuir para a aceitação e a naturalização dessas condições adversas, através de um discurso pautado no “*aprender a aprender*”, agora ligado aos aspectos socioemocionais, para que cada indivíduo aprenda a lidar, a persistir e a autogerir suas emoções, de modo que individualmente cada um se adapte a essas situações e crie estratégias próprias para desviar-se do problema na sua essência, como se eles (os problemas) não fossem parte de uma estrutura sociometabólica que oprime a classe trabalhadora e que vai persistir, mesmo que cada sujeito individualmente resolva seus problemas socioemocionais no plano de sua subjetividade.

Prosseguindo com a análise do programa, se faz necessário considerar seu título, “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”. A primeira diz respeito à utilização da palavra “*novo*”, como se a pandemia tivesse a capacidade de sozinha, fazer surgir uma forma completamente nova de se pensar a educação, desconsiderando as situações precárias vivenciadas por professores e alunos nas instituições escolares públicas. Ademais, desconsideram-se as desigualdades existentes no processo educacional e as

dificuldades de garantir o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos, o que provoca problemas sociais e emocionais a muito tempo.

Além do mais, a ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais apresentada no título e na reportagem no site do IAS, como sendo urgente a discussão sobre o desenvolvimento socioemocional na escola, leva a uma percepção falsa de que as condições sociais e emocionais dos membros da comunidade escolar nunca tivessem sido parte das discussões e das vivências cotidianas dos membros da comunidade escolar. Esta vem há anos reivindicando apoio de profissionais, tanto de orientação pedagógica e educacional, mas também de psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais de saúde para atender os alunos na sua integralidade. É visível em análise, diante desse contexto, que essa estratégia teria a intenção de se retirar o foco do desenvolvimento dos conhecimentos científicos capazes de explicar e transformar a realidade concreta na sua essência. Há, desta forma, um esvaziamento da função social da escola, limitando o aprendizado a alguns poucos conhecimentos científicos voltados à “aplicabilidade imediata daquilo que é concebido como necessário ou útil” (MARTINS; TOMAZ; PINA, 2013, p.194). E “o *necessário e útil*”, no projeto do IAS e seus “*parceiros*” são as competências socioemocionais para que os indivíduos “*aceitem*” as condições dessa “*nova sociabilidade*” decorrente da pandemia da Covid-19. Sendo assim, na perspectiva do IAS e seus “*parceiros*” é necessário “*aprender a aprender*” a controlar as emoções para se adaptar as novas exigências da vida social e produtiva decorrentes da pandemia.

Isso fica evidenciado no discurso da presidente do IAS, Viviane Senna, no lançamento da “*parceria*” com o CONSED. Para ela, estaríamos “vivendo um período como se o mundo estivesse sob nova direção, trazendo diversas mudanças; devemos nos preparar para elas, e para isso as competências são imprescindíveis” (IAS, 2020c, s/n). Nota-se, mais uma vez, a ênfase dada às competências socioemocionais, como se elas tivessem o “*poder*” de superar todos os problemas evidenciados pela pandemia e ainda pudessem levar a educação para um “novo” momento.

A partir dessa fala da presidente do IAS, ainda nos cabe esclarecer ou apontar o óbvio, que a direção da sociedade não é dada por eventos “*naturais*”, como a pandemia, mas pelas relações de poder decorrentes das lutas de classe. E nesse contexto de luta, a classe burguesa, da qual a própria Viviane Senna faz parte e defende interesses, utiliza seus aparelhos privados de hegemonia (APH),

representados por organizações sociais empresarias, como o IAS e seus “parceiros” da frente social-liberal, para atuar na sociedade civil construindo consenso em torno de noções, como as das competências socioemocionais, da empregabilidade, do empreendedorismo, da meritocracia e da responsabilidade social para se obter a hegemonia, seja em meio a pandemia ou muito antes dela. São essas noções, carregadas de interesses de classe, que responsabilizam cada indivíduo social por seu sucesso ou fracasso na sociedade, conferindo um “poder” às escolhas ou aos esforços individuais, como se todos fossem livres e tivessem as mesmas oportunidades de escolher seu futuro e seus projetos de vida.

A segunda consideração sobre o título diz respeito à normalização que ele busca impor. A “volta ao novo” aparece como uma coisa que deva ser naturalizada, que professores e alunos devem se adequar ao falacioso “ensino remoto” no período de pandemia e no retorno às atividades presenciais, ao ensino híbrido (presencial + plataformas digitais). Consideraram-se que essas metodologias de ensino estariam funcionando perfeitamente e que elas possibilitariam melhoras na educação dos alunos e no trabalho docente. O que percebemos com isso é um negacionismo ao fato de que o “ensino remoto” não vem funcionando, não vem proporcionando aprendizagens e nem mesmo interações têm sido conseguidas nas precárias aulas remotas, visto o tamanho do problema de exclusão social e digital que acomete nossos professores e as famílias de nossos alunos. Não há assim, de forma alguma, principalmente natural, como assumir esse “novo normal” pós-pandemia, pois os problemas estruturais que determinam a exclusão social e digital tendem a permanecer.

Outra importante implicação do ensino remoto se deu no trabalho docente. O que temos visto, é a precarização e intensificação do trabalho dos professores dado pelo falacioso modelo exigido pelo “ensino remoto”, que demandou um investimento em materiais para seu trabalho em casa, e pelo aumento das horas de trabalho. Além disso, o que temos observado e vivenciado, é uma reprodução direta dos projetos e das orientações presentes nos materiais didáticos, que representam no campo da educação e da atuação docente, uma adoção de pedagogias neotecnicistas, que destituem o trabalho pedagógico de sua dimensão criadora, contextual e transformadora (SANTOS, 2012).

Concordamos com Santos (2012) que o bloco hegemônico tem investido na desqualificação da escola pública e do trabalho docente, para que as escolas sejam entregues a agências, institutos e organizações da classe empresarial que atuam na educação, como manifestos nessa relação do IAS, CONSED e UNDIME. Essa investida busca despolitizar a escola, reduzindo a atividade pedagógica a uma atividade meramente técnica e de controle socioemocional. Esse processo atua no sentido de repolitizar a escola “em favor da manutenção da hegemonia, sob a aparência de neutralidade, eficiência, eficácia, silenciando e desqualificando os significados da educação como prática política transformadora e de formação humana no sentido mais pleno (SANTOS, 2012, p. 8)”. Retira-se a dimensão científica do processo de ensino e de aprendizagem, que desvaloriza os conteúdos escolares em favor de competências e habilidades pragmáticas e relativiza a resolução de problemas cotidianos, descolados das bases estruturais da sociedade. Segundo Santos (2012, p. 15), “só se trabalha de acordo com a ‘realidade do aluno’, entendida aqui como a realidade imediata e empírica. Não se busca construir o ‘concreto pensado’. Trata-se da pedagogia da pseudoconcreticidade”⁵.

Temos assim, que o programa proposto pelo IAS, em conjunto com o CONSED e a UNDIME, buscaria uma formação que induz a impressão de que há uma preocupação com as condições emocionais da comunidade escolar, em especial professores e alunos, mas que na verdade objetivaria que os indivíduos aceitem as “*novas/velhas*” condições educacionais precárias, desiguais e excludentes acrescidas da hibridização do ensino, via construção de competências socioemocionais que os possibilitem trabalhar e estudar nessas condições, e que essas mesmas competências socioemocionais sejam a base para que os indivíduos se adaptem às instabilidades e incertezas produzidas pela sociabilidade do capital.

Para concretização desse programa, o IAS dividiu-o em 2 fases. Na primeira (de julho a outubro de 2020), envolvendo a comunidade escolar de 26 redes estaduais, o IAS e CONSED utilizaram materiais preparados pelo IAS sobre as 5

⁵ Santos (2012) usa aqui um conceito elaborado pelo marxista Karel Kosik (1976, p.11), que considera o mundo da pseudoconcreticidade como “o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; - O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); - o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizadas, formas ideológicas de seu movimento; - o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens”.

macrocompetências (Resiliência emocional, Abertura ao novo, Autogestão, Amabilidade e Engajamento com os outros), *lives* abertas ao público sobre cada macrocompetência e uma webconferência exclusiva para os técnicos formadores das redes que aderiram ao projeto, onde todos puderam discutir planos de ação para multiplicar o conhecimento adquirido. Na segunda fase, que se iniciou em outubro de 2020, e que expande a parceria à UNDIME, os materiais seriam utilizados por todos os municípios do país, assim como haveria a realização quinzenal de *lives* temáticas abertas para participação de toda a comunidade escolar, o compartilhamento de materiais de apoio sobre cada um dos temas trabalhados, e uma série de webconferências fechadas para representantes técnicos de todas as seccionais da UNDIME (IAS, 2020c).

Segundo o IAS, na primeira fase, “mais de 100 mil pessoas acompanharam as *lives*, quase 35 mil fizeram *download* dos materiais em PDF e cerca de 50 profissionais de educação de todos os cantos do Brasil participaram de encontros exclusivos (IAS, 2020c, s/n)”. Esses dados nos revelam o poder de capilaridade e influência que IAS tem conseguido durante a pandemia da Covid-19 e que provavelmente irá aumentar com a parceria com a UNDIME no desenvolvimento das competências socioemocionais e na conformação da comunidade escolar pautada nos princípios e interesses que o IAS carrega nas suas formulações e no seu discurso, ligados à frente social-liberal.

Cabe ressaltar que uma das estratégias utilizadas para formar consenso em torno das competências socioemocionais nas *lives*, foi a utilização de personalidades que deram depoimentos sobre a experiência com determinada competência socioemocional, de modo a fazer de casos particulares exemplos de sucesso na vida social e produtiva, dando “*supostos poderes*” de transformar as suas vidas aos indivíduos que possuem essas competências.

Considerações finais

Concluimos o artigo chamando a atenção para a estratégia do IAS, do CONSED e da UNDIME, de apresentar e orientar os indivíduos a desenvolver as competências socioemocionais a partir do projeto “Volta ao Novo – Programa de

Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, de modo a consolidar o discurso da classe dominante, principalmente da frente social-liberal.

Salientamos que a intenção do discurso é produzir um fetiche de que essas competências teriam uma forte influência positiva no processo de aprendizagem e no contexto de crise, devido aos impactos econômicos, sociais e emocionais. No entanto, as mesmas não questionam as determinações da vida material de cada sujeito social, que são influenciadas por múltiplas dimensões, provenientes da crise estrutural do capital e exacerbadas pela pandemia da Covid-19, que trouxe e irá trazer ainda, sérias consequências à comunidade escolar, bem como às dimensões econômicas, sociais e emocionais dos sujeitos de acordo com a divisão de classe sobre a qual se sustenta a acumulação de capital e a ordem burguesa.

Apontamos que as “*relações*” estabelecidas entre o público e privado são estratégias constantes e fundamentais para a manutenção da hegemonia burguesa e que têm se materializado amplamente no campo educacional, como vislumbramos nesse artigo, atingindo todos os estados e municípios do país, e que vêm sendo ampliados por meio do lema “*aprender a aprender*” e da noção das competências socioemocionais, que tem o IAS como um forte disseminador e formulador. Essas formulações buscam envolver toda a comunidade escolar para atender os interesses produtivos e da sociabilidade burguesa, seja em tempos de pandemia ou fora dela.

Referências

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, F. A.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASIMIRO, F. H. C. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo – (Coleção Emergências), 2020.

COLOMBO, L. R. **A frente liberal-ultraconservadora no Brasil: reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRRJ, Nova Iguaçu.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n°18, p.35-40, 2001.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Volume 3: Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Estatuto Social do Instituto Ayrton Senna**. 2016. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf Acesso em 11 de março de 2021.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. 2020a. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises.html?utm_source=site&utm_medium=home-destaque. Acesso em 20 de junho de 2020.

_____. Instituto Ayrton Senna. **As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais**. 2020b. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional. Acesso em 20 de junho de 2020.

_____. Instituto Ayrton Senna. **Instituto Ayrton Senna e UNDIME se unem para promover competências socioemocionais**. 2020c. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-e-UNDIME-se-unem-para-promover-competencias-socioemocionais.html>. Acesso em 07 de abril de 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARTINS, A. S.; TOMAZ, A. S.; PINA, L. D. Empresários e educação: reflexões sobre o projeto educacional da federação das indústrias de Minas Gerais. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 179-207, mar./jun. 2013. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-7.pdf. Acesso em 11 de julho de 2018.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12410>. Acesso em 11 de julho de 2018.

MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 183,

dez. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768076>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

MENDONÇA, S. R. Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais. **Outros Tempos**, v.1, 2007.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI E O CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB): UMA CONEXÃO ESTRATÉGICA¹

Patrícia Ferreira Duarte²

Resumo

O presente trabalho problematiza o slogan da inovação na educação. A partir de um levantamento bibliográfico, identificamos que a questão remonta ao contexto de agravamento da crise do capital nas décadas de 1960 e 1970, caracterizando uma retomada da teoria do capital humano. O levantamento documental preliminar, no sítio do Ministério da Educação (MEC) e do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), indica que este tem despontado enquanto agente e referência para o projeto de educação da classe dominante para os trabalhadores do século XXI.

Palavras-chave: Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Políticas públicas. Inovação em educação.

EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI Y EL CENTRO DE INNOVACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BRASILEÑA (CIEB): UNA CONEXIÓN ESTRATÉGICA

Resumen

El presente trabajo problematiza la consigna de innovación en educación. Con base en un levantamiento bibliográfico, identificamos que la cuestión se remonta al contexto de agravamiento de la crisis del capital en las décadas de 1960 y 1970, caracterizando una reanudación de la teoría del capital humano. El relevamiento documental preliminar en el sitio web del Ministerio de Educación (MEC) y del Centro de Innovación para la Educación Brasileña (CIEB) indica que ha emergido como agente y referencia para el proyecto de educación de la clase dominante para los trabajadores en el siglo XXI.

Palabras clave: Centro de Innovación para la Educación Brasileña. Políticas públicas. Innovación en la educación.

EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY AND THE INNOVATION CENTER FOR BRAZILIAN EDUCATION (CIEB): A STRATEGIC CONNECTION

Abstract

This article analyses the slogan of innovation in education. Based on a bibliographic survey, we identified that the issue goes back to the context of aggravation of the capital crisis in the 1960s and 1970s, characterizing a resumption of the theory of human capital. The preliminary documentary survey on the website of the Ministry of Education (MEC) and the Center for Innovation for Brazilian Education (CIEB) indicates that it has emerged as an agent and reference for the education project of the ruling class for workers in the 21st century.

Keywords: Innovation Center for Brazilian Education. Public Policy. innovation in education.

¹Artigo recebido em 19/04/2022. Primeira avaliação em 09/05/2022. Segunda avaliação em 16/05/2022. Aprovado em 07/07/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53523>.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora EBTT dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF). E-mail: pduarteufjf@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4833052154661970>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3468-4549>.

Introdução

As últimas décadas do século XX foram marcadas por mudanças no conteúdo e na forma de organização do trabalho. Segundo Neves e Sant'Anna (2005), essas transformações decorrem da conformação de um novo bloco histórico, preconizada no início do referido século com a passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista. Com base nos escritos do pensador sardo Antônio Gramsci, os autores indicam como características do bloco histórico: a reprodução ampliada do capital e a expropriação crescente do trabalho e da mais-valia no plano econômico. No plano político, se estrutura uma ampliação do Estado, que além de exercer as tarefas de comando, governo e domínio, assume a função de dirigir culturalmente a classe dominada, com vias de legitimar o capitalismo como única via histórica possível.

Mészáros (2009), analisando as décadas de 1960 e 1970, aponta para a identificação de uma crise estrutural do capital. Esta se diferenciaria das demais, cíclicas, devido seu caráter universal e seu alcance global e consubstancia um aprofundamento de uma perspectiva de produção descolada das reais necessidades humanas, intensificação da destruição da natureza e da precarização do trabalho.

O contexto de crise demandou a articulação de novas estratégias de organização da produção, da sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 2000). Exigiu o realinhamento do modo de ser, pensar e agir na direção do padrão de acumulação flexível (NEVES; SANT'ANNA, 2005). Observando o movimento dos países capitalistas centrais nesse período, Fernandes (2019) retoma o contexto de criação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o fortalecimento das cooperações econômicas, com desígnios políticos em diversas áreas dos governos envolvidos, incluindo a educação.

Assim, a tríade produção-capital-trabalho incorporou um elemento suplementar: o capital humano. Noções como “competências” e “habilidades” foram apresentadas como sinônimo de desenvolvimento econômico. No bojo desse processo, é criado, em 1968, o Centro de Pesquisa Inovação Educacional (CERI) da OCDE, financiado pela Fundação Ford, cuja atividade se estende até os dias atuais (FERNANDES, 2019).

É interessante observar que o apelo à inovação na educação consubstancia com o período de mundialização da produção, descrito por Neves e Sant'Anna (2005),

da difusão do paradigma da acumulação flexível, da veloz introdução e difusão da microeletrônica e da informática na organização e no conjunto das relações sociais de produção. A política de criação do CERJ pela OCDE, já em 1968, indica não ser recente a premissa da inovação em educação como amálgama da formação do novo homem coletivo, do novo modelo de cidadania a ser produzido pela *nova pedagogia da hegemonia*³.

No Brasil, a articulação dos pressupostos da inovação para a educação ganha relevo no processo de elaboração e promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que é citada em 5 das 20 metas do documento. Em 2015, há a criação da “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica” e em 2017 a discussão ganha mais substância com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo a inovação entrelaçada ao domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, competência geral 5.

Nesse panorama, ocorre a fundação do Centro de Inovação para a Educação Brasileira, o CIEB: um *pool* de empresas que se apresentam como uma organização sem fins lucrativos com objetivo de impulsionar uma transformação sistêmica na educação brasileira (BRITO e MARINS, 2020). Desde sua criação, tem desenvolvido parcerias técnicas com o Ministério da Educação (MEC), atuando ativamente no desenvolvimento de estudos e plataformas, e apoiando a criação e a execução de “programas de inovação” nas redes de ensino básico para “[...] impulsionar a qualidade, a equidade e a contemporaneidade da educação pública brasileira” (CIEB, 2015, p. 3).

O presente artigo é um desdobramento dos primeiros passos na análise das iniciativas e pressupostos do Centro de Inovação da Educação Brasileira, pesquisa desenvolvida no curso de doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ). O texto tem por objetivo analisar o *slogan* da inovação na educação e a incidência do mesmo no Brasil, sob a lente do materialismo histórico-dialético. Para tanto, foram elencados objetivos específicos correspondentes a cada uma das seções deste trabalho: mapear o processo de inserção de políticas, na agenda dos governos brasileiros, onde a inovação aparecera como prerrogativa; compilar as iniciativas mais destacadas pelo

³ O conceito *nova pedagogia da hegemonia* fora cunhado pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Oswaldo Cruz. Para maior aprofundamento ver Neves e Sant’Anna, 2005.

CIEB, voltadas ao sistema público de educação; e apresentar algumas considerações preliminares sobre a incidência política do CIEB junto ao MEC e às escolas.

A partir de um levantamento bibliográfico acerca do tema da inovação e educação, identificamos que a questão remonta ao contexto de agravamento da crise do capital nas décadas de 1960 e 1970, e à retomada da teoria do capital humano, um dos pilares das estratégias capitalistas de dominação (LIMA; MARTINS, 2005). Na mesma esteira, o levantamento documental preliminar no sítio do Ministério da Educação (MEC) e do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) indica que este tem despontado enquanto uma das principais agências de referência para a implementação de uma “cultura da inovação” na educação pública, obtendo êxito na promoção do projeto de educação da classe dominante para os trabalhadores do século XXI.

A agenda educacional dos governos brasileiros no contexto de contrarreformas

Tavares (2019) localiza o aumento de publicações relacionando educação e inovação nas décadas de 1960 e 1970. Nesta última, são publicados inúmeros trabalhos sobre o fenômeno pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com destaque para as obras de Huberman (1973) “Comment s’opbrent les changements en éducation: contribution à l’étude de l’innovation” e Huberman e Havelock (1977) “Solving educational problem: the theory and reality of innovation in developing countries”. As obras apresentam uma preocupação no desenvolvimento de princípios e modelos experimentais. Entretanto, é na década de 1990 que a OCDE estipularia a inovação como um dos eixos estruturantes para a implementação de políticas em diferentes países.

Como país que se desenvolveu de forma dependente da economia dos países capitalistas centrais, o Brasil incorporou as orientações de diversos organismos internacionais. Na educação, a “Conferência Mundial de Educação para Todos” foi um dos grandes marcos deste processo. Cento e cinquenta e cinco governos se fizeram presentes e comprometeram-se com a premissa de uma educação básica de qualidade para jovens crianças e adultos (SHIROMA et al., 2007).

Os “E9” foram o foco por apresentarem, à época, as maiores taxas de analfabetismo no mundo: Bangladesh, Brasil, Nigéria, Paquistão, Índia, México, China, Egito, Indonésia. Na mesma esteira, se estruturaram os lemas da Comissão

Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) para a educação em 1990. Na concepção cepalina, os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e na cidadania tendiam a convergir. A nova educação deveria ensinar para a moderna cidadania e para a competitividade, permitindo a apropriação dos códigos comuns para a modernidade, necessários para a vida pública. Vale também o destaque ao relatório Jacques Delors, onde foi manifesta a necessidade de “conciliar a competição à cooperação e solidariedade” e ajustá-los “às demandas do conhecimento científico e tecnológico” (SHIROMA et al., 2007, p. 55).

O *slogan* da “Educação para Todos” selou a subsunção das finalidades da educação às prerrogativas do capital. Essa tônica fora incorporada no Brasil, ainda que de forma incipiente, pelo governo de José Sarney em 1985 com a publicação do plano “Educação para Todos – Compromisso com a Mudança”. Partindo dos altos índices de analfabetismo no país, evasão e defasagem entre idade escolar e número de matrículas, o plano indicava como objetivo a universalização da educação básica e convocava a mobilização da sociedade em prol da qualidade de ensino (BRASIL, 1985 apud CÊA et al., 2019).

O governo Collor de Melo, apesar de ter se tornado signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da reunião de Jontien, não foi capaz de materializá-lo, tendo em vista a não deflagração de seu Plano Decenal. Seria em 1993, no governo de Itamar Franco, que ocorreria a elaboração e a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com a chancela de organismos internacionais como a UNICEF e BM. Em meio a presença dos representantes dos nove países mais populosos do chamado Terceiro Mundo (E9) o governo brasileiro incorpora a perspectiva de garantir as necessidades básicas de aprendizagens para todos (CÊA et al., 2019).

A vitória de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) garantiu a hegemonia dos setores privatistas e conservadores. Salermo e Kubata (2008) identificam que, desde os anos 2000, iniciativas sistemáticas de apoio à inovação foram implementadas, estando estas em sintonia com as Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comercio Exterior. No plano educacional, várias regulamentações foram aprovadas na direção da reformulação do currículo em diferentes níveis de ensino, bem como da regulamentação do magistério (SHIROMA et al., 2007).

Ainda que neste período o termo inovação não apareça explicitamente ligado à educação, o alinhamento das práticas educacionais às empresariais foram apresentados como um movimento necessário de modernização, tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas. O discurso presente nos documentos do CIEB, mais de uma década depois, também parte do apelo à mudança, pautado na ideia de inovação, com vistas a atingir a “qualidade total” em educação. No entanto, será preciso avaliar no decorrer da pesquisa o que é uma retomada dessa forma de mobilização discursiva, e quais elementos são especificidades geradas pela tríade inovação-tecnologia-educação.

Foram implementados fundos e programas que concorriam para uma nova lógica no financiamento da educação e a organização de uma estrutura de monitoramento e avaliação da educação: a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) e do Censo Escolar (SHIROMA et al., 2007).

O governo Lula da Silva, por sua vez, não representou um rompimento em relação às premissas erigidas dos organismos internacionais, solidificando a questão da inovação em diferentes frentes de sua gestão. Oliveira (2011), produz um levantamento do tema na agenda dos governos brasileiros, destacando os planos jurídico, econômico e institucional, de modo que salta aos olhos o aumento do quantitativo de iniciativas nessa direção:

No plano jurídico, os principais marcos desse processo foram: a criação dos primeiros fundos setoriais, em 1999; a realização da 2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CNCTI), em 2001;2 a Lei de Inovação, promulgada em 2004; a chamada Lei do Bem, de 2005; e o Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional (PACTI), instituído em 2007. No plano econômico, as agências de fomento e órgãos afins dos governos federal e estaduais adotaram inúmeros programas de apoio à pesquisa visando a inovação, e envolvendo o setor empresarial, na forma de convênios, empréstimos subsidiados, financiamentos a fundo perdido, bolsas etc. No plano institucional, criaram-se entidades, tanto no setor público (por exemplo, as "agências de inovação" nas universidades), como no setor privado (na forma de associações empresariais, consultorias, ONGs etc.). Campanhas e concursos são promovidos com o intuito de instilar no público a "cultura da inovação", como, por exemplo, a Olimpíada USP de Inovação (OLIVEIRA, 2011, p. 671-672).

A lei de incentivo fiscal à Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), promulgada em 2005, possibilitou o subsídio às empresas que apresentassem planos com foco em

desenvolvimento tecnológico “[...] com programas de financiamento à *inovação*, com *programas de capital empreendedor*, e com arcabouço legal propício para a *interação universidade/empresa* (PIMENTEL, 2020, grifos nossos).

Com a sanção da Lei n. 12.193/2010, Luiz Inácio designa o dia 19 de outubro como Dia Nacional da Inovação. Oliveira (2011) também destaca o entusiasmo em torno do inovacionismo à época, no contexto 4ª CNCTI, registrado em documento publicado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia: “[...] o Brasil tem uma necessidade gigantesca, urgente, de *inocular inovação em todos os poros da economia*” (BRASIL, 2010, p. 35 *apud* OLIVEIRA, 2011 p. 672, grifos nossos).

O aprofundamento da noção de inovação na educação se manifesta mais explicitamente com o governo Dilma Rousseff (2011-2016) com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), onde encontramos a preocupação com a inovação pedagógica e tecnológica em 5 das 20 metas do documento. Em 2015, há a criação da “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica” e em 2017 a discussão ganha mais substância com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo a inovação entrelaçada ao domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, competência geral 5.

Assim, dois marcos importantes da última década na política educacional brasileira – o PNE e a BNCC – trazem traços significativos em relação ao estímulo de uma “cultura da inovação” na educação, ainda que em meio ao intervalo da aprovação de cada documento tenha ocorrido um golpe de Estado, com o impedimento de Dilma Rousseff. Na próxima sessão nos deteremos a descrever e analisar a movimentação e os pressupostos do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), agência que emerge nesse processo e intervém em prol da materialização do discurso da inovação na educação.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira: iniciativas e colaborações na tessitura das políticas públicas

*Quando sonhamos o Brasil, sonhamos com educação.
Quando sonhamos educação, nosso caminho é a inovação.
CIEB*

Importante movimentação para estimular a “cultura da inovação” nas redes públicas brasileiras ocorre em 2016, com a fundação do Centro de Inovação para a

Educação Brasileira (CIEB). Brito e Marins (2020) caracterizam o CIEB como um *pool* de empresas, ainda que este se apresente como uma organização sem fins lucrativos. Desde sua criação, tem desenvolvido parcerias técnicas com o Ministério da Educação (MEC), atuando ativamente no desenvolvimento de estudos e plataformas, e apoiando a criação e a execução de “programas de inovação” nas redes de ensino básico para “[...] *impulsionar a qualidade, a equidade e a contemporaneidade da educação pública brasileira*” (CIEB, 2015, p. 3, grifos nossos).

O pressuposto central do CIEB, portanto, consiste na defesa da inovação como propulsora da qualidade da educação. Nesse aspecto, cabe destacar a relação do termo inovação com qualidade

Em sua primeira nota técnica, seus especialistas advogam “A importância de políticas nacionais e centros de inovação em educação” (CIEB, 2015). O estudo parte da análise do Plano Nacional de Educação (2014-2024), com o objetivo de fomentar o debate sobre a criação de um Centro de Inovação para a Educação no Brasil, e investigar como iniciativas de inovação tecnológica impulsionariam o atingimento das metas do PNE (FIGURA 1):

Figura 1- O papel da inovação para implementação das metas do PNE (2014-2024)

Os objetivos do PNE são desafiantes...	... e inovação pode trazer salto em curto período de tempo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir que os estudantes concluam etapa na idade recomendada e fomentar o aumento da qualidade (Metas 2 e 7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de gestão de aprendizagem identificam e permitem corrigir defasagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumentar taxa de matrículas no Ensino Médio (Meta 3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino híbrido engaja e dá mais autonomia aos alunos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetizar todas as crianças na idade adequada e elevar alfabetização da população adulta (Metas 5 e 9) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetos digitais democratizam acesso e permitem aprendizagem em qualquer lugar e a todo momento
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalizar educação básica para todos tipos de alunos, incluindo deficiência, transtornos de desenvolvimento ou superdotação (Meta 4) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plataformas adaptativas reconhecem as necessidades personalizadas de cada aluno
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expandir educação em tempo integral (Meta 6) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura maker e aprendizagem baseada em projetos promovem desenvolvimento integral
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir política de formação de professores (Meta 15) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plataformas de EAD e comunidades virtuais apoiam formação, planejamento e troca entre professores

Fonte: CIEB (2015)

Ao elencar algumas das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e caracterizá-las como desafiadoras, o documento apresenta como solução recorrente a “inovação” em diferentes frentes do trabalho educativo. Desde a gestão, passando pela alfabetização e até a formação docente: bastaria às secretarias de educação implementar estratégias adjetivadas como “inovadoras”. Para o CIEB a inovação está fortemente relacionada às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), atreladas à uma visão reducionista e gerencialista da educação.

Outrossim, o termo inovação é utilizado como incauto e exato, definindo práticas novas – que em aparência superariam as antigas – como se o problema da educação fosse a obsolescência de práticas educativas, dos professores e da escola. Questões que se arrastam ao longo da história da educação brasileira, como a erradicação do analfabetismo, seriam facilmente solucionadas com a distribuição de tablets, notebooks e aplicativos gratuitos. Mas, a “democratização” dos chamados objetos digitais seriam capazes por si só de fazer a educação “dar um salto”?

A forma com que o CIEB afirma ser o papel da inovação para o cumprimento das metas do PNE, acaba por indicar a inovação na educação como “a meta das metas”. A adoção de equipamentos (hardware), aplicativos e programas (software) permitiria o cumprimento de 8 das 20 metas do PNE em um curto período de tempo! Metas essas que englobam complexas questões como a educação especial, defasagem idade/série, índices em avaliações de larga escala e educação em tempo integral.

Em relação à meta 6, inclusive, há um equívoco na concepção de educação integral, que aparece como sinônimo de educação em tempo integral⁴. Partindo deste equívoco se desenvolve a defesa da implementação da cultura *maker*, aprendizagem em projetos como meio para promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Por fim, as plataformas EAD e comunidades virtuais correspondem à supressão das dificuldades e questões que assolam a formação de professores, consubstanciando para o cumprimento da meta 15 do PNE.

Em 2017, o CIEB não só produziu três notas técnicas sobre a inclusão do tema da tecnologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, como participou das

⁴ Sobre a diferença entre educação integral e educação em tempo integral consultar Arco Verde (2003).

⁵ Para saber mais, consultar os documentos CIEB Notas Técnicas #11: “Contribuições para a inclusão do tema tecnologia na Base Nacional Comum Curricular”; CIEB Notas Técnicas #12: “Conceitos e

audiências públicas para a discussão da Base. Esta movimentação gerou a incorporação de algumas proposições referentes à tecnologia educacional e pensamento computacional, desenvolvidos pelo Centro. Outra participação de destaque foi a incorporação das dimensões propostas para o uso das tecnologias⁶ no “Programa de Inovação Educação Conectada”, lançado pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) no governo Temer e instituído pelo Decreto 9.204/23 de novembro de 2017 (GONSALES, P.; ALLODI, S, 2019).

Em 2018, contratou especialistas para elaborar propostas pedagógicas e curriculares para a implementação do eixo transversal referente às tecnologias digitais da BNCC: o “Currículo de Referência em Tecnologia” e “Computação e o Itinerário Formativo Cultura Digital” (CIEB, 2021a). Entretanto, é no ano de 2021 que o Centro de Inovação destaca a ampliação de seu alcance. Com a reabertura gradual das escolas, ainda em meio a pandemia de COVID-19, o ensino híbrido ganha força, que já vinha sendo defendido nos materiais do CIEB desde 2015, oportunizando ao Centro impulsionar seus pressupostos:

A reabertura gradual das escolas em 2021 despertou na comunidade educacional um grande interesse pelo ensino híbrido, abordagem que, na visão do CIEB em suas publicações, utiliza e integra tecnologias digitais em momentos presenciais e remotos para oferecer flexibilidade, diversificação de estratégias pedagógicas, personalização e foco nas crianças e jovens. Não por acaso, a *Nota Técnica #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica* foi a publicação mais baixada no site do CIEB em 2021 (CIEB, 2021b).

A ampliação de sua incidência política refletiu no aumento de sua rede. Em 2020, teve como mantenedores: Fundação Leman, Instituto Natura, Instituto Península, Itaú Social, *Omidyar Network*, Fundação Telefônica. Em 2021, ainda que o site não registre mais a parceria com a *Omidyar Network*, o Centro contou com importantes reforços: o Instituto General Motors e a Cisco. Também são absolutamente relevantes as agências que estabelecem cooperação técnica com a organização: *The Boston Consultin Group*, Conselho Nacional de Secretarias de

conteúdo de inovação e tecnologia (I&T) na BNCC” e CIEB Notas Técnicas #14: “Análise e contribuições para a proposta da BNCC-EM com foco em tecnologia e computação”.

⁶ As dimensões para o uso eficaz de tecnologias na educação propostas pelos intelectuais pela organização em questão consistiam em: a) visão estratégica; b) formação de gestores e professores; c) recursos educacionais digitais e d) infraestrutura (GONSALES, P.; ALLODI, S., 2019).

Educação (CONSED), *Digital Promise*, Empresa Brasileira de Inovação e Pesquisa, Porvir, bem como a representação da UNESCO no Brasil⁷.

A congregação que se formou e ganhou mais robustez ao longo dos últimos anos em torno do CIEB, demonstra não apenas um apoio desinteressado, mas a intencionalidade da classe dominante em relação à ampliação da educação como mercado, além da convergência com os pressupostos do CIEB, na defesa de uma educação pública “inovadora”, como delineado na seção a seguir.

Considerações preliminares sobre a incidência política do Centro de Inovação para a Educação Brasileira

A defesa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como meio para atingir a qualidade na educação não é algo novo no discurso de pesquisadores da área, governos e agências nacionais e internacionais. Todavia, o advento da pandemia de COVID-19, representou um significativo salto da defesa das TICs como “soluções incontestáveis”, devido a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Sob o mote da “mitigação das desigualdades”, o mercado das Edtechs vivenciou uma expansão vertiginosa e uma “calorosa” recepção nos sistemas públicos de educação no Brasil.

O “Mapeamento Edtech 2020”⁸ demonstra o fenômeno: ao final de 2020, o país contava com 566 startups de educação ativas, crescimento de 26% em relação a 2019. Enquanto diversos setores sofreram o impacto da crise com a pandemia, 64% das startups Edtechs mantiveram ou aumentaram o faturamento, 40% aumentaram o quadro de funcionários e 89% não realizaram cortes na folha de pagamento (CIEB; ABSTARTUPS, 2021).

Por fim, mas não menos importante, o mesmo estudo também indicou que em 2020, 13% das startups com foco em educação haviam negociado com órgãos públicos. O percentual não foi maior, de acordo com o estudo, devido as dificuldades no acesso às informações sobre os editais de compra, “excesso de burocracia” e a “falta de clareza nas comunicações” (CIEB; ABSTARTUPS, 2021). Tais queixas já

⁷ A relação dos parceiros e mantenedores do centro está disponível no sítio do centro: <<https://cieb.net.br/quem-somos/#parceiros>>.

⁸ Levantamento desenvolvido pela Associação Brasileira de Startups (Abstartups) em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB).

eram apresentadas nos manuais técnicos do Centro, acompanhadas de proposições de políticas públicas.

Portanto, não se trata de coincidência a preocupação do CIEB em elaborar, no calor do lançamento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), uma proposta de componentes curriculares sobre tecnologia para a formação inicial de professores⁹.

O ano de 2021 não foi marcado apenas pela adesão de novos mantenedores ao CIEB. Na verdade, estas adesões indicam forte relação com a incidência política do Centro junto ao MEC. Nesse sentido, é imperioso observar com cautela o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC). Criado pelo Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017, tem como objetivo central “[...]a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017, p. 1, grifos nossos). Ao ter em seu cerne a promoção da “cultura de inovação” por meio da adoção de tecnologias na educação, o programa demonstra estreito alinhamento com o projeto de educação defendido pelo CIEB, seus mantenedores e parceiros.

A esse respeito, é estratégica a localização dessa organização no PIEC, que cumpre a função de assessoria técnica ao programa, tendo sido responsável pela orientação da elaboração dos Planos Locais de Inovação nos estados e municípios. Ademais, Brito e Marins (2020) chamam a atenção para o fato de o CIEB ocupar duas cadeiras no comitê consultivo do PIEC: uma, referente a consultoria técnica e a outra como representante de entidade privada e organizações da sociedade civil (a segunda cadeira desta categoria é ocupada pela Fundação Lemann, uma das mantenedoras do CIEB).

Também é curioso observar o item 6.3 do Edital de Seleção n.001/2018, concernente à Chamada Pública “BNDES – Educação Conectada – Implementação e Uso de Tecnologias Digitais na Educação”:

O BNDES contará com o suporte técnico do Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB, para a execução das atividades da Chamada Pública previstas nesse Edital; para as atividades de monitoramento e avaliação; e para a implantação dos projetos selecionados, incluindo orientação para a eventual alocação dos

⁹ O documento competências digitais na formação de professores está disponível no sítio do CIEB <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/12/Compete%CC%82ncias-Digitais.pdf>>.

recursos financeiros, bens e serviços captados junto aos parceiros da iniciativa privada, de acordo com o cronograma a ser definido com as redes de ensino selecionadas (BNDES, 2018, p. 7).

Ao tratar do novo empresariamento na educação, Harvey (1996) apresenta como é estratégica a conexão gerada pelas parcerias público-privadas, onde cabe ao primeiro assumir os riscos e à segunda os benefícios. Diante deste panorama, salta aos olhos que uma mesma organização hoje, acumule as funções de prestar assessoria técnica ao principal programa de inovação para a educação do governo federal e realizar o mapeamento e a orientação das Edtechs que se interessem em vender seus produtos para o MEC e para as secretarias estaduais e municipais de educação.

Outrossim, é mister a sinalização de Leher e Lamarão (2020) no tocante às tensões entre o público e o privado na educação brasileira: Para os autores, as políticas que possibilitam e/ou direcionam novas “formas de privatização” da educação convergem para uma redefinição do papel do professor. Em outras palavras, os caminhos tomados pelas políticas de financiamento da educação pública no país corroboraram para a desprofissionalização e precarização do trabalho docente.

Considerações Finais

Este artigo se propôs a reconstituir e mapear o percurso em que a ideia de inovação se insere na agenda política educacional brasileira e a relação deste processo com a criação e fortalecimento do CIEB. Ao realizar esse mapeamento, identificamos que na última década o PNE (2014-2024) e a BNCC (promulgada em 2017) constituíram-se como pilares para o aprofundamento do apelo às TICs na educação.

Entre 2016 e 2022, o Brasil sofreu mudanças importantes em relação às agendas dos governos. Vale destacar que o período chega a compreender um golpe de Estado, corroborando com a avaliação de Bianchi (2016), mas mesmo assim, em relação ao fortalecimento da tríade inovação-educação-tecnologia, observa-se uma constância em sua consolidação como modelo a ser buscado, seja na iniciativa pública ou privada.

Sob o mote da mitigação das desigualdades educacionais, o ensino híbrido e a entrada cada vez mais ampla de plataformas, aplicativos e outros produtos

tecnológicos para a educação, vem sendo indicados como sinônimo de “inovação” e de melhoria da qualidade da educação pública. Ou seja, fazer da educação cada vez mais uma bancada de negócios absolutamente lucrativa e um caminho para que os parques investimentos na área desaguem nas mãos dos investidores das Edtechs.

Aqui entendemos que o acesso à tecnologia deve ser sim um direito de todos, que a conectividade nas escolas pode ser uma possibilidade de potencializar o trabalho dos professores e professoras. Quanto mais recursos didáticos na escola, maior a autonomia do professor para desenvolver o trabalho com os conteúdos escolares, e conseqüentemente, fazer com que os filhos e filhas da classe trabalhadora exerçam o direito do acesso à educação. Mas fica a questão: inovação conectada para quem e para quê?

De início, é importante lembrar que, de acordo com a divulgação do próprio governo federal, o PIEC é muito mais que uma ação que pretende levar recursos tecnológicos e conectividade para as escolas. De acordo com o sítio do governo federal:

A Política de Inovação Educação Conectada pretende estimular o uso das ferramentas tecnológicas, definir os princípios, assegurar as ações voltadas à inclusão da inovação na prática pedagógica das escolas, capacitar os professores e demais profissionais envolvidos, bem como fomentar a produção de materiais escolares digitais gratuitos.

Queremos chamar atenção, primeiramente para o que seria “inovação na prática pedagógica”. Para olhar mais de perto, precisamos lembrar que o termo inovação é importado do léxico empresarial. Todos os problemas da educação são reduzidos a questões técnicas, e com isso criam-se dispositivos para a melhor gestão dos recursos como a comparação internacional de índices, cujo substrato são avaliações em larga escala.

É preciso compreender as diferentes facetas que o apelo à inovação pode apresentar para o trabalho educativo, tendo em vista o conteúdo político que identificamos ao localizar este *slogan* no percurso da conformação da sociabilidade do capital.

Para o CIEB, em 2021, o foco do trabalho pedagógico nas escolas deve ser as competências gerais e socioemocionais descritas na BNCC:

É hora de selecionar habilidades e competências por ano e por componente que: • sejam aprendizagens essenciais para a compreensão de conceitos mais complexos na mesma área; • sejam habilidades e competências que se conectem com outras áreas e possibilitem melhor compreensão delas; • estejam relacionadas às competências gerais (socioemocionais e competências do século 21) (CIEB, 2021a, p. 9).

O estudo dos diferentes materiais e iniciativas do Centro reforçam a defesa de que conteúdo e forma não se separam e se constituem como um exemplo completo do fenômeno da pedagogia de mercado, e do sequestro da escola (SANTOS, 2012). O mote pela inovação na educação consolida e põe em marcha a punção do fundo público e o esvaziamento da função social da escola. Esvaziamento marcado não somente pela proposição de currículos rarefeitos, mas pela proposição da centralidade do trabalho pedagógico nas competências gerais e socioemocionais. É preciso, corroborando com Accioly e Lamosa (2021), destacar o caráter repressivo/coercitivo do fomento à formação das competências socioemocionais.

Em uma conjuntura de aprofundamento da privatização da educação pública, de controle do trabalho, dos corações e mentes dos trabalhadores e trabalhadoras, o desvelamento de *slogans* como a inovação torna-se imperioso para que se possa intervir na direção da defesa do direito à educação, à liberdade de cátedra e de pensamento.

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R.. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértice**, Campos dos Goytacazes, v.23, n.3, set./dez. 2021.

ARCO-VERDE, Y. F. S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 2003. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.204**, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em 15 de abril de 2020.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES). **Edital de Seleção nº 001/2018 (Edital retificado)**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível

em:<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/onde-atuamos/social/chamada-publicabndes-educacao-conectada>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

CÊA, G. S. S.; SILVA, S. R. P. S.; SANTOS, I. M. S. DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” PARA “TODOS PELA EDUCAÇÃO”. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, 30 jun. 2019.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE STARTUPS. **Mapeamento Edtech 2020** – investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras. São Paulo: ABSTARTUPS CIEB, 2021.

_____. **Programa de inovação conectada (PIEC)**. CIEB, 2021a. Disponível em: <<https://cieb.net.br/programa-de-inovacao-educacao-conectada-piec/>>. Acesso em 19 de dezembro de 2021.

_____. **Confira as publicações do CIEB de maior audiência em 2021**. CIEB, 2021b. Disponível em: <<https://cieb.net.br/confira-as-publicacoes-do-cieb-de-maior-audiencia-em-2021>>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

_____. **CIEB: notas técnicas #1: A importância de políticas nacionais e centros de inovação em educação**. São Paulo: CIEB, 2015. E-book em pdf.

FERNANDES, E. F. **A Política da OCDE para a Educação Básica**: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GONSALES, P.; ALLODI, S. **Design da educação conectada**: metodologia para resolução de problemas na implementação do plano de tecnologia educacional. São Paulo: CIEB, 2019.

HARVEY, D. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. **Espaços e Debates**, v. 16, n. 39, p. 48-64, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2078563/mod_resource/content/1/Harvey_Do%20gerenciamento%20ao%20empresariamento%20%281%29.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

HAVELOCK, R.; HUBERMAN, M. **Solving educational problem: the theory and reality of innovation in developing countries**. Paris: UNESCO, 1977.

HUBERMAN, M. **Comment s’opbrent les changements en éducation: contribution à l’étude de l’innovation**. Paris: UNESCO, 1973.

LEHER, R.; LAMARÃO, M. V. M. A disputa pelos recursos educacionais e o movimento todos pela educação: antigas e novas formas de privatização. In: VIEIRA, S. V.; LAMOSA, L. (orgs.) **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020.

LIMA, K. R. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan/jul., 2014.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

NEVES, L. M. W. e SANT'ANNA, R. S.. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, M. B. O inovacionismo em questão. **Scientiae Studia**. 2011, v. 9, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000300011>>. Epub 27 Jan 2012. Acesso em 18 de janeiro de 2022.

PIMENTEL, N.. M. A inovação como política na educação e na modalidade a distância / Innovation as a policy in education and distance mode. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/53333>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

SALERNO, M. S.; KUBOTA, L. C. Estado e inovação. In: DE NEGRI, J.A.; KUBOTA, L.C. (Org.) **Políticas de incentivo à inovação tecnológica**. Brasília: Ipea, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TAVARES, F. G. O.. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e4/ 1–19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

O PROJETO DA REDUCA PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL NA AGENDA DO CAPITAL NA AMÉRICA LATINA¹

Lívia Vitória Cavadas Herdade²
Vanessa Santana dos Santos³

Resumo

Este artigo analisou as políticas de formação inicial expressas na agenda do capital para a América Latina no projeto da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), entre os anos de 2018 a 2021. Fundamentou-se na perspectiva de Estado Ampliado (GRAMSCI, 2007) e como instrumento de pesquisa baseou-se na análise documental para apreensão do papel da rede na execução do projeto hegemônico. Constatou-se que a agenda do capital para a formação inicial está subsidiada em modelar o comportamento com objetivo da conformação e da desintelectualização dos docentes (SHIROMA, 2003b).

Palavras-chave: Reduca; Formação inicial; Políticas de formação docente; Mundialização da educação; Organismos internacionais.

EL PROYECTO DE REDUCA PARA LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL EN LA AGENDA DEL CAPITAL EN AMÉRICA LATINA

Resumen

Este artículo analizó las políticas de formación inicial de agenda del capital para América Latina en el proyecto de la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (Reduca), entre 2018 y 2021. Se basó en la perspectiva del estado ampliado (GRAMSCI, 2007) y, metodológicamente, en el análisis documental para aprehender el papel de la red en la ejecución del proyecto hegemónico. Se constató que la agenda del capital para la formación inicial está subsidiada en el modelo del comportamiento con el objetivo de conformación y desintelectualización de los docentes (SHIROMA, 2003b).

Palabras clave: Reduca; Formación inicial; Políticas de formación docente; Mundialización de la educación; Organismos internacionales.

THE REDUCA PROJECT FOR INITIAL FORMATION POLICIES IN CAPITAL AGENDA IN LATIN AMERICA

Abstract

This article analyzed the initial formation policies expressed in the capital agenda for Latin America in the project of the Latin American Network of Civil Society Organizations for Education (Reduca), between 2018 and 2021. It was ground on the Integral State perspective (GRAMSCI, 2007) and as a research instrument it's based on document analysis to apprehend the role of the network in the execution of the hegemonic project. It was found that the capital agenda for initial training is based on modeling behavior with the objective of conforming and disintellectualizing teachers (SHIROMA, 2003b).

Keywords: Reduca; Initial formation; Teacher training policies; Global education; international organizations

¹ Artigo recebido em 16/03/2022. Primeira avaliação em 09/05/2022. Segunda avaliação em 09/05/2022. Aprovado em 20/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53531>.

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ).

E-mail: liviaherdade@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0102582400152727>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6095-6878>.

³ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2017). Docente do Departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE/Unifesp). E-mail: vanessa.santana@ufjf.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1382510508695083>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0788-0875>.

Introdução

Este artigo pretende discutir as políticas de formação inicial expressas na agenda do capital para a América Latina por meio do projeto engendrado pela Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca). Compreende-se que as contrarreformas educacionais⁴ na América Latina e Caribe deflagradas nos anos de 1990 tiveram como centralidade a universalização do ensino no sentido do acesso à escolarização e na sequência conduziu-se a “reforma” da formação docente com enfoque no papel desempenhado pelos professores da educação básica pública.

As mudanças nos processos de produção e acumulação do capital, correlacionadas às lutas de classes no final do século XX e a formação de uma nova sociabilidade, levaram a mudanças nas estruturas econômicas, sociais e políticas. A crise orgânica do capital⁵ de 1970 ascendeu um novo projeto de dominação social colocando em xeque os processos de produção taylorista/fordista, os quais sofrem alterações e demarcam-se novos modos de relações sociais de produção com o regime de acumulação flexível ou toyotista relacionado ao novo sistema de regulamentação política e social (HARVEY, 2008).

O toyotismo parte da produção sob demanda, melhor aproveitamento do tempo (*jus in time*) que inclui além da produção de fato, o controle da qualidade, do estoque e do transporte. De acordo com esse novo processo de produção, o trabalho deveria se efetivar no menor tempo com melhor qualidade com a inserção de novas tecnologias produtivas e novas formas de organização de trabalho em que este baseia-se na flexibilidade dos produtos, dos padrões de consumo e do próprio trabalho, surgindo novos setores de produção e tipos de mercados e serviços financeiros (HARVEY, 2008). O trabalho se estrutura então, nesta perspectiva, na “multifuncionalidade”, “polivalência”, “trabalho em equipe”, “gestão participativa”. Segundo Antunes (2009, p. 54), esses enunciados apresentam no âmbito discursivo

⁴ O termo contrarreforma usado em relação à educação com base nos estudos de Coutinho (2008), que se pauta nos estudos gramscianos. O autor compreende que as “reformas” estão presentes na agenda neoliberal e apesar de se autodenominarem “reformas”, na verdade, objetivam a restauração das condições próprias do capitalismo. Portanto, entende-se que a utilização de contrarreforma(s) expressa(m) a predominantemente conservação em detrimento do novo.

⁵ A crise orgânica se diferencia das crises conjunturais por ser mais ampla e profunda e acontece quando os “[...] elementos ‘variáveis e em desenvolvimento’, que determinam as crises conjunturais, até o momento em que também os elementos ‘relativamente constantes’ sejam por estes modificados, ocorrendo assim a crise orgânica” (GRAMSCI, 1999, p. 447, C 8, § 216).

o “envolvimento participativo”, mas denotam uma participação alicerçada nas condições de trabalho alienado e estranhado.

Essas reconfigurações não ficaram restritas à divisão social do trabalho, mas foram desencadeadas no plano político e social a fim de atender as demandas do capital que se tornou predominantemente financeiro e foi mediado “numa nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e regulação”, ocorrendo a mundialização do capital⁶ (CHESNAIS, 1996, p.13).

A mundialização do capital a nível político teve estreita relação com as forças sociais da esfera financeira, pelos conflitos de interesse dessa fração e pelas relações de força com a classe trabalhadora, então, com a evidência de um novo projeto que assumiu a direção e “as pressões dentro e fora da aparelhagem estatal foram sendo absorvidas e transformadas em políticas públicas favoráveis aos interesses dominantes” (MARTINS, 2009, p. 48). Nesse sentido, na busca da retomada das bases de acumulação e reprodução do capital, ocorreu a recomposição da burguesia mundial e a refuncionalização do Estado que passou do chamado Estado de *Bem-Estar Social* para um Estado Neoliberal que se fundamentou, principalmente, em iniciativas privatizantes e gerencialistas.

Nessa nova fase de acumulação do capitalismo, a financeirização da economia e as relações de produção da existência demandaram do capital ações baseadas na internacionalização com a finalidade de “garantir concomitantemente a reprodução ampliada do capital e a reprodução das relações de dominação burguesa sobre o conjunto das sociedades contemporâneas” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 91). Nesse contexto, a educação não fica isenta da reprodução ampliada do capital e passa a ser indicada como um instrumento de mudanças sociais, inclusive, como responsável por superar as desigualdades sociais e reduzir a pobreza. Isto é, com a redimensão do papel das políticas sociais, do mesmo modo, a educação é redirecionada para adesão ao projeto neoliberal.

No conjunto das contrarreformas da educação dos anos de 1990, orientações foram elaboradas por organismos internacionais que têm a função de garantir o triunfo

⁶ Chesnais (1996, p.34) assevera que a mundialização do capital é o resultado de dois movimentos conjuntos, relacionados e distintos: i) longa fase do capitalismo sucedida sem interrupções desde de 1914; ii) refere-se “às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob impulso dos governos Thatcher e Reagan”.

do capital, das grandes corporações e empresas, dos detentores das riquezas e das atividades de poder, além de dar instruções às reformas indicadas aos países em desenvolvimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). No âmbito discursivo, vislumbra-se os jargões do capital, tais como “eficácia”, “eficiência”, “competência”, “qualidade”, “excelência” em relação aos docentes. Atualmente, essa retórica ainda permanece, bem como aparecem outros aspectos em relação aos professores da educação básica pública, alegando que eles que devem ter “boas práticas”, “práticas exitosas”, “metodologias ativas” e desenvolver nos estudantes além das competências cognitivas, as socioemocionais (OCDE, 2018; BANCO MUNDIAL, 2018). Assim, produz-se o prisma da qualidade da educação, indicando que esta deveria ser medida, avaliada e monitorada pelos sistemas escolares. Nos preceitos do capital, esses instrumentos de desempenho auxiliariam na melhoria da qualidade de vida e das condições sociais e econômicas das pessoas por meio da formação docente atribuída aos professores.

Sendo assim, nas disputas travadas entre as classes e frações de classe, as políticas de formação inicial latino-americanas são expressões das adesões burguesas dos países da região, cada qual com suas especificidades históricas. Esses fatores têm relação com o projeto político e ideológico dos organismos internacionais, do empresariado e das grandes corporações nacionais e mundiais. Sabe-se que a classe dominante tem fundamental interesse na formação dos trabalhadores e, por isso, não deixa escapar, em certa medida, a tentativa de domínio quanto à formação de professores. Acerca do assunto, concorda-se que:

A burguesia não desconhece a substancialidade do professor na difusão de suas ideias, na formação da classe trabalhadora e na manutenção das condições de produção e reprodução da sociabilidade capitalista, assim como o vê como “portador” de poder de compra de certificação – caso não tenha, ela ou o Estado financiarão (EVANGELISTA, 2021, p. 181).

Nesse sentido, quanto à formação inicial, impulsionou-se, ainda nos anos de 1990, um processo que Maués (2014, p. 49) denominou de “universitarização”, fenômeno que ocorreria fora do âmbito universitário, em nível superior, porém:

[...] sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento no século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em

relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos (MAUÉS, 2014, p. 49).

Nos últimos anos, observa-se, de certo modo, na América Latina, a formação inicial sendo retirada do *lócus* universitário. Como exemplo, destacam-se as políticas de formação inicial na Argentina em que a certificação do ensino superior para os docentes foi direcionada, em certa medida, para Institutos de Formação Docente, após a publicação da Ley de Educación Nacional, nº 26.206, publicada em 2006 (ARGENTINA, 2006), e no Brasil em que a maior quantidade de matrículas das licenciaturas está nas instituições de ensino superior privadas, muitas das quais não inseridas no ensino superior⁷, com intenso crescimento do ensino à distância⁸ (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019).

Salienta-se também que as contrarreformas educacionais ocorridas nos últimos 30 anos foram realizadas por meio de uma articulação empresarial que pode ser expressa, nos últimos anos, pela Reduca (LAMOSA, 2017), composta por 16 países da América Latina e suas respectivas organizações⁹.

A Rede foi criada em 2011, em Brasília, no *Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação*, parte do congresso promovido pelo Todos pela Educação, denominado *Educação: uma agenda urgente* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011), entre 13 e 16 de setembro, no auditório do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Reduca denomina-se como uma rede livre para troca de experiências entre os seus membros; que promove o desenvolvimento de projetos em conjunto em prol de uma mobilização da região latino-americana para a intervenção nas políticas públicas com a finalidade de propor soluções para os desafios na educação dos referidos países (REDUCA, S/D).

Diante dos aspectos elencados, o objetivo geral deste artigo é analisar as políticas de formação inicial, no projeto da Reduca, entre 2018 e 2021, buscando compreender os determinantes que incidem na educação da América Latina. Este

⁷ Trata-se aqui de institutos de formação, centros de educação, entre outros.

⁸ Para mais detalhes sobre a distribuição de matrículas das licenciaturas de ensino superior no Brasil e os conglomerados que as dominam, consultar Seki *et. al.* (2019).

⁹ Argentina “Proyecto Educar 2050”; Brasil “Todos pela Educação”; Chile “Educación 2020”; Colômbia “Fundación Empresarios por la Educación”; Costa Rica “Fundación Omar Dengo”; Equador “Grupo FARO”; El Salvador “Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo”; Guatemala “Empresarios por la Educación”; Honduras “Fundación para la Educación Ernesto Maduro”; México “Mexicanos Primero”; Nicarágua “Foro Educativo Nicaragüense ‘EDUQUEMOS’”; Panamá “Unidos por la Educación”; Paraguai “Juntos por la Educación”; Peru “Asociación Empresarios por la Educación”; República Dominicana “Educa Acción Empresarial por la Educación”; Uruguai “EDUY21”.

trabalho está subsidiado na perspectiva de Estado Ampliado (GRAMSCI, 2007) como ferramenta teórico-metodológica (MENDONÇA, 2014). De acordo com Gramsci (2007), o Estado é dialético, articulado indissociavelmente entre as dimensões da sociedade política que tem o papel coercitivo, buscando a manutenção da ordem social por meio político, jurídico e legal, considerando que a dominação da sociedade política pode acontecer mediada pela violência e repressão. A sociedade civil é o âmbito da produção e da reprodução de consenso em que se tem o intento da construção da hegemonia por meio dos seus aparelhos privados de hegemonia vinculados às classes sociais. A sociedade civil é a arena da luta de classe, onde se constrói a direção intelectual e ideológica da sociedade.

Este texto tem como base epistemológica o materialismo histórico e como instrumento de investigação a pesquisa bibliográfica e a análise documental, primordialmente, do *Mapa de Brechas de Evidencia sobre formación docente en América Latina* (MBE) (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021) e seus correlatos¹⁰, para compreender a agenda do capital para a formação inicial nos materiais da Reduca. Acerca da análise documental, é fundamental indicar que:

[...] as fontes [documentais] possuem objetividade, mas elas não se apresentam claramente. Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 111).

O artigo está organizado em três partes, a saber: uma discussão a respeito da formação docente na mundialização da educação, apresentando as recomendações dos organismos internacionais, Unesco, Banco Mundial e OCDE, de forma breve, desde o conjunto das contrarreformas educacionais; o projeto hegemônico da Reduca para a educação e as relações dessas organizações com as agências multilaterais e fundações empresariais; e, por fim, a formação inicial no projeto da Reduca, considerando os determinantes que repercutem na educação básica pública.

¹⁰ Produções no *site* da Reduca estão relacionadas com o MBE, produzido pela Reduca e Fundación Sura, então, apesar de se ter o foco na análise do documento, considera-se também o material produzido no *site* da organização. Os documentos de análise têm o recorte temporal de 2018 a 2021, mas foram utilizadas produções da rede de 2014 a 2017 para sua contextualização.

Recomendações para a formação docente na mundialização da educação

Este tópico tem o intuito de depreender as recomendações em prol da formação docente na mundialização da educação. Para Melo (2003), a mundialização da educação é realizada como um processo hegemônico de direcionamento das políticas da educação, sendo elas elementos do processo histórico da mundialização do capital. Nesse caso, consiste em um processo global que tem vertentes regionais, constituintes da internacionalização e acumulação capitalista, assim como é um processo que é cimentado, conforme o discurso de integração do mundo e região, e, concomitantemente, torna-se excludente como incide a própria história do capitalismo (ibidem).

Considerando a condução realizada pelos organismos internacionais, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), é importante circunscrever o marco das contrarreformas educacionais. A Conferência Educação para Todos foi realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia com patrocínio e cooperação do Banco Mundial (BM) e organizações vinculadas à Unesco, tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a participação de 155 países signatários.

Dessa Conferência, originou-se a ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’ (UNESCO, 1990) que definiu uma agenda em torno da “Educação para Todos” que, segundo o documento, abrangeria a universalização do acesso à educação e promoção à equidade; enfoque na aprendizagem; aumento dos meios e raios de atuação da educação básica; ambiente adequado de aprendizagem e fortalecimento de alianças entre a escola, famílias, órgãos do governo, grupos religiosos, comunidades locais e com o setor privado (ibidem).

As contrarreformas da educação, ainda na década de 1990, no que tange à formação docente, promoviam estratégias e ações de qualificação dos professores para que o ensino fosse de acordo com os padrões definidos pelos objetivos de mercado (GANDIN; HYPOLITO, 2003), alegando que os professores deveriam se

profissionalizar, porque a falta de formação seria um impeditivo para a melhoria da educação.

Ressalta-se também, de acordo com Shiroma (2003), que os vocábulos em torno da formação docente foram variados e apresentados sob o ângulo do senso comum, de forma positiva, para criar o consenso da necessidade de um novo perfil de professor, profissionalizado, que deveria ser competente e qualificado. Shiroma (2003) destacou os termos “competência”, “excelência”, “qualidade”, “mérito”, “produtividade” e “profissionalização” e, dentre eles, a profissionalização foi se afirmando como um dos conceitos centrais no conjunto de reformas latino-americanas, movimento identificado em 1993 na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe (PROMEDLAC) quando foi colocado como uma das condições para o bem-estar e eficácia social latino-americanos esforços para o alcance da profissionalização e o protagonismo da escola e dos professores (PROMEDLAC, 1993).

A proposta de profissionalização docente era um recurso da burguesia para adaptar os docentes à reestruturação produtiva e aos preceitos do neoliberalismo. Ou seja, a política de profissionalização de professores, da forma pela qual foi sendo estabelecida, “tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535).

Na esteira da Conferência “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), o Relatório ‘Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI’ (DELORS, 1996) colocou os professores como agentes das mudanças necessárias para o século XXI e na centralidade das “reformas da educação”. Segundo o documento, a “reforma educacional” não teria sucesso sem a contribuição dos docentes. Por causa disso, recomendou a necessidade de se priorizar e reconhecer o *status* docente a fim de desempenhar a “educação ao longo da vida”¹¹, cimentada nos quatro pilares da

¹¹ No âmbito discursivo, a “educação ao longo da vida” na aparência demarca que os trabalhadores estão permanentemente incluídos no que se denomina de “sociedade do conhecimento” por meio de diferentes espaços como casa e trabalho, por exemplo, que formariam para o mercado de trabalho. No entanto, concorda-se com Rodrigues (2014, p. 230) que essa ampliação da formação propiciada em diversos tempos e espaços sociais opera na retórica como um instrumento democrático de possibilidade de acesso à educação, “por isso, pacificadora, que transforma desempregados em “estudantes”, “acalma os ânimos” e “ensina” o sujeito a lidar pacificamente com a incerteza”. Entretanto, segundo a

educação: “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver e aprender a aprender” (ibidem).

O programa de contrarreforma educacional na América Latina, na década de 1990, em relação à formação docente, promoveu um movimento de desqualificação do trabalho dos professores e sustentava que a baixa qualidade da formação inicial teria, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), com base no documento produzido por Castro e Carnoy (1997), supostamente, como solução uma melhor gestão, administração, assistência técnica, objetivos claros e a participação das famílias nas atividades escolares. Nos anos 2000, o documento oriundo do Fórum Mundial de Dakar (UNESCO, 2001) expressou que os professores deveriam assentir com as responsabilidades profissionais que teriam de perpassar, em certa medida, pelos seus pares e a comunidade. Também indicou que os professores deveriam exercer um novo papel docente, pois teriam que preparar os estudantes para a economia emergente fundamentada no conhecimento e tecnologias, criando ambientes estimulantes e participativos para os estudantes (UNESCO, 2001).

Em 2002, na Conferência de Havana, dando continuidade ao Projeto Principal de Educação (PPE), foi criado o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac) que afirmava a intenção de constituir um fórum técnico e político para dialogar e construir alternativas entre todos os agentes sociais para estimular a inovação das políticas educacionais em prol de minimizar as desigualdades sociais (PRELAC, 2004).

Redução da pobreza e das desigualdades sociais foram *slogans* também utilizados em relação à formação docente quando foi atribuído ao professor o papel de protagonista¹² das contrarreformas educacionais. No momento em que foi colocado como indispensável às mudanças, aponta-se para o fato de que deveria prover uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, seria responsabilizado pelas não aprendizagens e pelas mazelas sociais. Dessa forma:

A inversão ideológica se torna evidente na equação redutora:
professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples:

autora, “ao justificar a educação ao longo da vida, desqualificam-se os valores produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades compartilhadas e nega-se o ensino estandardizado. Essa estratégia é apresentada, portanto, como solução para a crise nas relações sociais, para ineficiência da escola, para o desemprego” (Ibidem).

¹² Alves (2017) afirma que o termo protagonista e seus similares foram bastante utilizados nas formulações da Unesco nos anos 2000.

preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar a mão-de-obra = desenvolvimento nacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 13).

As desigualdades sociais são provenientes dos antagonismos das classes sociais, da materialidade das relações de produção, assim como “a educação, a saúde etc. são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem” (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

O Banco Mundial, por sua vez, publicou o documento ‘Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento’ (BANCO MUNDIAL, 2011), explicitando que o alcance da aprendizagem para todos não envolveria apenas o acesso à escolarização, mas incluiria a aprendizagem. Assim, ocorreu um deslocamento do “Educação para Todos” para a “Aprendizagem para Todos”. No léxico tanto do Banco Mundial quanto da OCDE, os professores devem ser eficazes e eficientes para a garantia da qualidade da educação e da vida dos estudantes. Nesse sentido, no documento *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA* (OCDE, 2018), essa agência multilateral defendeu que:

Melhorar a eficácia, eficiência e equidade na educação depende, em grande medida, de assegurar que aqueles que pretendem dedicar-se à docência sejam pessoas competentes, que o seu método de ensino seja de boa qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de excelência (OCDE, 2018, p. 17).

O que seria essa educação excelente? Quais métodos de ensino são entendidos como de boa qualidade? Quais propostas dessas agências são apresentadas para a melhoria dessa eficácia e eficiência? Essas indagações direcionam para pensar como são as orientações para a formação inicial na América Latina.

No relatório do Banco Mundial ‘Aprendizagem para realizar a promessa da educação’ (BANCO MUNDIAL, 2018), a “solução” para se adquirir professores eficazes é corrigir as denominadas falhas que o documento apontou ser advinda do desenvolvimento profissional em que, em sua maioria, é inconsistente e excessivamente teórico. Na perspectiva do banco, os sistemas educacionais necessitam de instrumentos eficazes para direcionar e motivar os professores. O Banco Mundial, na referida produção, ainda destacou que “essas falhas podem ser

iluminadas por meio de modelos de comportamento humano” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 131).

Assim sendo, compreende-se que o Banco Mundial tem recomendado que as práticas docentes devem inserir os modelos mentais e que eles influenciam as escolhas das pessoas e inclusão dos resultados sociais (BANCO MUNDIAL, 2015). O Banco Mundial tem concentrado sua atenção para disciplinar as condutas e ações da população para que haja a aceitação do trabalho precarizado sem reações críticas ou contraposições. De acordo com Pronko (2019, p. 168), “esses enfoques vêm ao encontro de uma lógica baseada nas aprendizagens, não necessariamente escolares, e permitem a disseminação de iniciativas tópicas de intervenção para amenizar a pobreza”.

Nessa lógica, a tentativa da burguesia é conformar os docentes para que as acepções da classe dominante se mantenham hegemônicas na educação. A ideia é que esses docentes com o comportamento modelado¹³ deveriam também ensinar as competências socioemocionais e precisariam modelar também o comportamento dos estudantes com a finalidade de explorar e expropriar a classe trabalhadora.

Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação

Este tópico pretende apreender o papel da Reduca e suas articulações na América Latina. A Reduca é um marco da organização empresarial na América Latina em prol da educação, pois na última década tem produzido propostas uniformizantes baseadas na atuação dos empresários em relação ao direito à educação latino-americana, bem como tem direcionado as organizações vinculadas a ela por meio de “exemplos a serem seguidos” (LAMOSA, 2017).

Ressalta-se que na América Latina, de acordo com Martins (2019), os empresários não se atêm à realização de doações de recursos, mas utilizam outras estratégias, sendo elas: se associam às instâncias de poder participando das decisões compondo o Estado; firmam acordos sem, de forma obrigatória, recorrer aos seus capitais e constroem laços orgânicos com a política, transformando-se em agentes considerados indispensáveis para a formulação de políticas e tomadas de decisão.

¹³ Para um aprofundamento sobre o tema, consultar Pronko (2019).

Os empresários podem ser considerados intelectuais por ter uma atividade organizativa e de direção. Deste modo,

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (GRAMSCI, 2001, p. 15-16 C 12 § 1).

Os empresários como intelectuais orgânicos da classe dominante, por meio dos aparelhos privados de hegemonia vinculados à classe à qual pertencem, elaboram, organizam e difundem concepções de mundo atreladas aos interesses do capital. Nesse sentido, a Reduca é formada atualmente por dezesseis organizações da sociedade civil¹⁴, todas promovidas por empresários vinculados a diferentes frações da classe dominante. Na sua constituição, teve apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da União Europeia, assim como coordenação do Todos pela Educação na sua fundação.

O critério para a escolha das organizações foi o desenvolvimento de trabalhos voltados para a melhoria da “qualidade da educação” assentado na performance dos testes padronizados; vinculação entre sociedade civil e governos; experiência na “promoção de programas de fomento à participação empresarial na política educativa de seus países de origem, como o PAEE¹⁵ do PREAL¹⁶” (MARTINS, 2019, p.100). A rede constituiu-se a partir de um projeto educacional hegemônico que busca atender tanto aos objetivos dos organismos internacionais, quanto aos interesses do empresariado (ibidem). Por meio da incisão na formulação de políticas educacionais, a Reduca colocou como compromisso o de:

¹⁴ As organizações que formam a Reduca estão descritas na nota de rodapé 5. Dentre essas organizações, destacam-se o Todos Pela Educação (Brasil), o *Educación 2020* (Chile) e o *Mexicanos Primero* (México), que coordenam a Reduca.

¹⁵ O Programa de Aliança Empresa e Educação (PAEE) foi uma aliança entre empresários latino-americanos que buscavam vincular-se ativamente à educação básica de seus respectivos países, direcionando sua ação para a incidência nas políticas públicas (MARTINS, 2019).

¹⁶ Compreendemos o Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) como um intelectual orgânico do capital, que promove um modelo de educação e ideias sobre políticas e reformas educacionais na América Latina. Para Uczak (2014, p. 103), seria uma “versão atualizada da intervenção dos Estados Unidos via [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional] (USAID), na educação latino-americana”.

[...] trabalhar como uma rede no estudo, monitoramento e verificação das metas através de um observatório regional de indicadores, políticas públicas e melhores práticas, bem como dar atenção especial aos trabalhos sobre primeira infância, profissionalização docente e de diretores e o combate ao abandono escolar (REDUCA, 2014).

Apesar de heterogêneos, os grupos de cada país associados à rede buscam construir uma agenda a longo prazo com propostas e objetivos em comum. Ao observar essas agendas, além de notas, manifestos e documentos com os objetivos e o balanço anual feito pelos grupos da rede, nota-se que essa construção tem base nos documentos orientadores produzidos por organizações internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, que compartilham um discurso mercadológico para a educação.

O delineamento das pautas e das ações a serem realizadas nos próximos anos é definido por meio dos encontros organizados pela Reduca. Desde o primeiro, que oficializou sua criação, em 2011, a rede realiza encontros anuais em parceria com os grupos vinculados à rede, com apoio novamente do BID e da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). É notável que o roteiro das reuniões segue a fim de constituírem uma agenda que vai se desenvolvendo ao longo dos anos. Em 2013, o tema foi justamente a necessidade de se estabelecer uma agenda para a educação latino-americana, que sucedeu o encontro acerca da importância de tornar a educação uma prioridade. De 2014 a 2017, eles foram desenvolvendo suas principais pautas até hoje: a capacitação dos professores e dos diretores, educação primária e evasão escolar.

A partir de 2019, a Reduca começou a organizar, juntamente ao BID e à OEI, encontros com Ministros da Educação¹⁷ de diversos países da América Latina, como Nicolás Trotta (Argentina) e Marcela Cubillos (Chile), além do representante da França, Jean-Michel Blanquer, que vêm ocorrendo, também, anualmente. O último, realizado em 2021, contou com ministros da educação e intelectuais da sociedade civil de onze países¹⁸, como OREALC/UNESCO. A reunião dividiu-se em três pontos

¹⁷ Os Ministros da Educação dos seguintes países participaram do encontro de 2019: Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Guatemala, Nicarágua, Peru, República Dominicana e Uruguai. Abraham Weintraub, Ministro da Educação do Brasil em 2019, não participou do encontro.

¹⁸ Participaram desse encontro os Ministros da Educação de alguns dos países que a Reduca tem seus representantes, são eles: Argentina, Equador, Colômbia, Peru, Honduras, El Salvador, México, Costa Rica, República Dominicana, Guatemala, Panamá, Uruguai, Chile e Paraguai. Também estiveram presentes a diretora do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) Claudia Uribe e Marcelo Cabrol, Gerente do Setor Social do BID.

de pautas: 1) ações concretas para a melhoria da qualidade da educação e do retorno ao ensino presencial, devido à pandemia do *Corona Virus Disease (COVID-19)*, concentrando-se na necessidade de transformação curricular com foco nas aprendizagens essenciais; 2) definição de estratégias direcionadas às políticas educacionais para além do período pandêmico, discutindo a necessidade de sistemas educacionais flexíveis, adaptáveis, eficientes e efetivos; e 3) a necessidade de atuação conjunta entre sociedade civil e os ministérios da educação na garantia da educação em toda a América Latina (REDUCA, 2021).

Analisando-se a agenda da Reduca nos últimos anos, nota-se que as pautas vão ao encontro da padronização e do controle docente em nome da solução para uma suposta “crise da qualidade da educação” em toda a América Latina. Em consonância com as ideias difundidas pelos organismos internacionais já mencionados, a rede “culpa” o Estado e os professores pela atual situação da educação latino-americana, difundindo a ideia de que estes “falharam” no provimento de uma educação pública de qualidade (MARTINS, 2019, p. 110).

Assim, alegam que a solução seria intervenção da sociedade civil. Martins (2019) identifica que para a Reduca e seus membros apoiadores, os sistemas educativos latino-americanos devem elaborar uma estratégia conjunta para superar a crise educativa. Desse modo, ao mesmo tempo em que o órgão aponta o problema, também apresenta uma dita solução, criando condições que tornam o momento propício para as mudanças e possibilitando que suas sugestões ascendam à uma agenda regional única” (ibidem, p. 164). A tentativa de assimilação da escola enquanto “fracassada”, em que a única solução seria entregá-la às organizações e às competências administrativas, ou seja, ao capital, é apontado por Santos (2012) como a investida na mercantilização da educação.

A Reduca tem afirmado que esses problemas educacionais giram em torno da formação e da atuação dos professores e dos diretores de escola que está diretamente relacionado à educação primária e à evasão escolar, segundo a rede. Os parâmetros de escolha da pauta giram em torno da:

- i) Relevância na priorização do tema nos planos de desenvolvimento e investimento, ii) Relevância nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, iii) Incorporação na agenda internacional de pesquisa, e iv) Disponibilidade de informação, entendida como a existência de relatórios produzidos por organismos multilaterais, trabalhando

documentos que foram publicados e a preparação de avaliações governamentais (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021, p. 12).

Por meio dos diversos relatórios divulgados durante o ano de 2021 pelas organizações que compõem a Reduca e de parcerias da própria rede com outras organizações, como a produção do relatório 'Mapa de Brechas de Evidências sobre a Formação Docente na América Latina', produzido com a Fundação Sura, que será analisado mais adiante neste trabalho, percebe-se, na análise realizada, que a Reduca coleta dados sobre a educação pública, inclusive governamentais, em todos os países em que se faz presente por meio das organizações que a compõem, bem como sistematiza e analisa esses dados a fim de orientar a condução das políticas, programas e reformas educacionais. A partir desse levantamento, oferece soluções a partir de outros levantamentos feitos pelo Banco Mundial, por exemplo, buscando adaptar a educação latino-americana às demandas do capital.

A Reduca consegue esse protagonismo convencendo as pessoas acerca da necessidade de corresponsabilidade pela educação – “todos pela educação” -, apresentando como alternativa a incidência da sociedade civil nas políticas educacionais. Assim, a Reduca reúne-se aos governos de turno a fim de produzir e orientar as políticas públicas educacionais, além de promover reformas de cunho metodológico para orientação da educação nos países em que a rede se faz presente. Concorda-se com Martins (2019, p. 137) quando afirma que essa rede disponibiliza uma plataforma para a reforma empresarial no âmbito educacional. Além disso, tem o foco de incorporar as premissas da classe dominante à educação pública e, concomitantemente, age de “intermediária” com os “[organismos internacionais] OI's que expressam o padrão de dominação imperialista na América Latina. Sua forma de atuação projeta os empresários como protagonistas na condução das políticas públicas (MARTINS, 2019, p.137).

Assim sendo, verificou-se a articulação da Reduca com os organismos internacionais em que, muitas vezes, as pautas convergem. No entanto, é característico da Rede uma forte atuação difusora da pedagogia empresarial para educação pública. Nota-se a incidência da estratégia de colocar o Estado somente como executor das políticas educacionais e a sociedade civil como contraponto do Estado. De forma apelativa, a Reduca posiciona a sociedade civil no lugar de quem contribui com as políticas sociais. A contrapelo, conforme Fontes (2018), a respeito da sociedade civil:

Gramsci, como um estrategista que procura esclarecer a forma concreta das lutas sociais, não apresenta a sociedade civil (e seus aparelhos privados de hegemonia) nem como espaço por excelência do convencimento e da autonomia (angelical) nem como local de uma concertação maquiavélica pela dominação (o que lhe conferiria um aspecto demoníaco). **Ela é um dos ambientes – e quiçá o mais importante, por ser o lócus do Moderno Príncipe, o partido – do embate de classes, em especial através da formação cultural e ideológica e da organização das vontades sociais dispersas** (FONTES, 2018, p. 224, grifo nosso).

Outro elemento que é possível destacar na Reduca, principalmente após 2014, é o direcionamento para a formação docente e de diretores de escola, o qual começa a ser um dos enfoques da organização, uma vez que os docentes são intelectuais estratégicos na disseminação da pedagogia hegemônica do capital.

Agenda educacional da Reduca: formação inicial para o capital

Esta seção pretende discutir as acepções da Reduca no que tange à formação inicial docente, dado que uma das pautas da organização é o enfoque nas políticas educacionais para a formação docente. Desde 2014, a Reduca vem direcionando suas propostas para formar professores e diretores escolares. Destaca-se que o foco nos docentes é um dos mecanismos da burguesia, uma vez que eles são intelectuais substanciais na formação da classe trabalhadora, portanto, são conformados para difundir a pedagogia hegemônica do capital na educação.

Apesar de considerar a formação docente, observa-se que os diretores de escola também são associados, de acordo com o documento ‘Super professores e super diretores: estudo de percepção estudantil sobre a caracterização de competências docente e diretivas na América Latina e no Caribe e seus marcos regulatórios’ (REDUCA, 2017a), no qual manifestou que professores, diretores e estudantes seriam peças-chave para as aprendizagens e que o “fator docente” interfere no desenvolvimento delas.

Ainda em 2017, a Reduca publicou o ‘Posicionamento da Reduca para a Reunião Regional de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe - E2030: Educação e habilidades para o século XXI’ (REDUCA, 2017b), no qual declara que seria necessário:

Renovar a identidade e o alcance da profissão docente e da liderança escolar para que educadores profissionais sejam agentes eficazes de transformação com o devido apoio, o reconhecimento social, o avanço profissional e econômico garantido por mecanismos igualitários, significativos e transparentes. Que a sua formação inicial e seu desenvolvimento contínuo foque em suas habilidades didáticas, criativas e de construção de e para a diversidade e a incerteza, com demonstrações regulares e o intercâmbio de experiências e recursos (REDUCA, 2017b, grifo no original).

No fragmento supracitado, identifica-se a propagação de que os professores devem ser eficazes junto à ideia de que a formação inicial deveria dar ênfase à criatividade e à troca de experiências entre os pares. No mesmo ano, a Reduca participou do Foro Regional de Políticas Educativas, organizado pela UNESCO. Nesse evento, a proposta da organização foi ressignificar a profissão docente e a liderança escolar para que fossem agentes das mudanças reconhecidas socialmente. A formação inicial foi apontada considerando que essa deveria ser concentrada nas capacidades didáticas, criativas e de adaptação à diversidade e incertezas do século XXI. Esses elementos são fundamentados na formação pragmática, o que denota um esvaziamento teórico da formação, haja vista que o conhecimento do docente é fundante também na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2011).

Em 2021, a rede juntou-se à Fundação SURA para a produção do documento 'Mapa de Brechas de Evidências sobre a Formação Docente na América Latina' (MBE) (REDUCA; FUNDAÇÃO SURA, 2021), que apontou a formação dos professores como eixo fundamental para melhoria da educação e da aprendizagem na América Latina. O mapa teve como objetivo:

[...] refletir as práticas marcantes para a tomada de decisão no sistema de ensino e evidenciar as lacunas nas informações sobre a formação de professores, desagregadas em formação prévia ao serviço docente e durante o serviço. Para atingir esses propósitos [...] [o MBE] foi projetado (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021, p. 7).

Criada em 1971 pelo Grupo SURA, a Fundação SURA articula projetos sociais e está presente na Colômbia, no Chile e no México, além de atuar em outros diversos países¹⁹ da América Latina por meio de seus projetos e investimentos. O Grupo SURA

¹⁹ A Fundação SURA também está presente através de seus projetos e investimentos nos países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, México, Panamá, Peru, República Dominicana e Paraguai.

foi fundado na Colômbia, em 1944, dedicado à atividade de seguros e, hoje, administra diversas empresas do ramo de seguros, previdência e investimentos, além dos grupos *Nutresa* e *Argos*, voltadas para o ramo de alimentos transformados, cimento, energia e infraestrutura. A maioria das iniciativas da fundação são voltadas para a educação, com projetos para a educação básica e para o ensino superior, bem como para a formação de professores como líderes²⁰.

A Reduca e a Fundação SURA vêm trabalhando juntas desde 2017 com propósito de um “desenvolvimento sustentável por meio do fortalecimento de capacidades que melhorem as condições educacionais, cívicas e culturais como eixos de transformação social na América Latina” (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021, p.8). Em 2018, essa mesma parceria produziu o documento *Aprender es Más: hacer realidad el derecho a la educación en la América Latina* (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2018), que, segundo eles, buscou enfatizar a urgente necessidade da união de esforços de toda a sociedade, principalmente da sociedade civil, para preconizar a educação como ponto central para os desenvolvimentos dos países latino-americanos. O documento enfoca na necessidade de garantia da educação, educação ao longo da vida e reforça a dimensão que a formação inicial e continuada dos professores e diretores escolares é substancial nesse processo.

No referido documento, a formação inicial docente foi articulada à seleção de docentes. A indicação foi a de que seria necessário atrair os melhores docentes para a carreira do magistério. Também salientou que esse recrutamento de professores perpassaria um filtro no ingresso nos programas de formação docente, sendo que a saída seria aumentar os requisitos e nível acadêmico para ingressar na formação inicial (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2018).

Para realizar esse recrutamento, a ideia da Reduca, associada aos organismos internacionais, foi a de criar uma mensuração das aprendizagens, de acordo com as competências cognitivas e socioemocionais, aquelas que modelam o comportamento e adaptam os professores ao capital. Desse modo, a partir dos dados levantados entende-se que os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos são descartados para adaptar a formação psicofísica dos docentes que irão atuar na carreira do magistério.

²⁰ Informações coletadas no site da Fundação SURA, disponível em: <https://www.fundacionsura.com/iniciativas/>.

O MBE surgiu enquanto um desdobramento desse documento, promovendo recomendações para influenciar as deliberações políticas e os investimentos na América Latina, tendo sido proposto enquanto ferramenta fundamental para tomadas de decisões. Assim, o MBE apresentou-se como um mapa sobre a formação docente, que agrupou informações sobre diversos programas voltados para a área educacional que vêm sendo realizados nos países que são membros da Reduca²¹.

Segundo as organizações, o levantamento de informações e as discussões decorrentes do documento *Aprender es Más: hacer realidad el derecho a la educación en la América Latina* (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2018) salientaram o papel dos professores e dos diretores enquanto influenciadores diretos da aprendizagem dos estudantes. Por isso, no MBE, determinaram a formação docente enquanto eixo fundamental para a melhoria da qualidade da educação na América Latina.

No documento, apontam que um dos parâmetros²² para a escolha do tema seria a “incorporação da agenda de investigações internacionais” (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021, p. 12). Posto isso, é significativo considerar que os pressupostos das organizações sobre a “qualidade dos sistemas educacionais dependem da qualidade dos seus professores e que isso está diretamente relacionado com as políticas e orientações” (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021, p. 11) parte dos organismos internacionais — OCDE, Banco Mundial, UNESCO. O documento baseou-se nos pressupostos desses organismos, que buscam difundir a agenda neoliberal na educação, apontando também que as políticas voltadas para a formação dos professores – formação inicial, desenvolvimento profissional, carreira e avaliação docente – devem ser um componente central de todas as “reformas educacionais”, condicionando a melhoria da qualidade da formação dos docentes à melhoria das qualidades das aprendizagens dos estudantes.

Como observado, a formação inicial docente foi um ponto central nessa discussão. O documento apresentou as principais políticas e as adaptações implementadas nos países membros da Reduca, explicitando os contextos que

²¹ Com exceção da Costa Rica que não integrava a rede na época de produção do documento.

²² Segundo o documento MBE, a escolha do tema sobre formação docente segue os parâmetros de viabilidade técnica e a importância do tema para o contexto nacional e internacional. São estes: 1) pertinência do tema para o investimento e desenvolvimento da área; 2) pertinência dos objetivos para o desenvolvimento sustentável; 3) incorporação da agenda de investigações internacionais; e 4) disponibilidade de informações sobre o tema produzidos por organizações multilaterais, documentos de trabalho e avaliação de governos (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021).

contribuíram para a situação atual e os programas que vêm trazendo melhorias em relação à formação de professores. Como exemplo, cita o Instituto Nacional de Formação Docente (INFOD), o programa argentino, vinculado ao Ministério da Educação, que faz parcerias com a UNESCO e tem a função de articular a política de formação inicial e continuada no sistema educacional.

No que se refere à formação inicial dos professores, levantaram projetos e estudos acerca do processo de admissão à carreira docente na busca de atrair e reter os melhores estudantes para a profissão, que deve estar em conformidade com a qualidade dos programas e das instituições de formação, determinando, assim, na qualidade e na nova identidade dos professores. Os melhores alunos seriam aqueles recrutados em avaliações de desempenho com descritores próprios que buscam um trabalhador de novo tipo. Isso é fundamentado a partir de uma política de controle de desempenho escolar que reflete na formação e no trabalho docente que utiliza como pretexto a defesa da qualidade (SANTOS, 2012).

Outra categoria analisada no documento foram os projetos que intervêm no processo de formação de competências — pedagógicas, didáticas e curriculares —, assim como nos estágios, através do acompanhamento dos futuros professores por mentores.

Accioly e Lamosa (2021) apontaram o controle e a flexibilidade que o currículo por competências tem para realizar ajustes na formação do trabalhador de acordo com as demandas do capital. Tais ajustes ocorrem no âmbito quantitativo, contendo o excesso de escolarização de acordo com a demanda de cada contexto socioeconômico, bem como no âmbito qualitativo, controlando o conteúdo da formação docente e reduzindo a autonomia e a possibilidade do desenvolvimento da produção científica e formação humana na educação escolar.

O documento faz também um levantamento relativo às políticas de formação docente nos quinze países que compunham a Reduca na época, analisando marcos normativos, gastos públicos, recursos humanos e físicos. Como exposto no próprio documento, todas as categorias vão ser criticadas a partir das orientações dos organismos internacionais, bem como as soluções propostas que seguem a mesma linha. Os marcos normativos analisados foram definidos pela UNESCO, que também determinaram as estratégias a serem seguidas para a capacitação docente. Já a

OCDE, delimitou quanto deve ser gasto com os docentes e elencou o quanto os países em que a Reduca se faz presente vem gastando com os professores.

O avanço das políticas neoliberais na educação tem influência da ação contínua desses intelectuais orgânicos na imposição da pedagogia de mercado na educação pública. A padronização do processo pedagógico e a incidência na formação e trabalho docente, e, por fim, na formação humana, como aponta Santos (2012), são traços requeridos pela mercantilização da educação, que ao pressionarem a melhoria da qualidade educacional, busca atender a qualidade do mercado:

Esta qualidade, longe de pautar-se na valorização do profissional da educação, tanto no que tange às condições de trabalho quanto à formação, desenha a caricatura de uma educação de baixa qualidade, responsabiliza o Estado e os trabalhadores da educação, alega ser o mercado o único capaz de formular, implementar e avaliar um modelo de ensino eficaz. Investe contra a autonomia do trabalho pedagógico, atribui a culpa pelo fracasso escolar à inércia dos docentes, inércia esta fomentada por planos de carreira que garantem remuneração e estabilidade, “independentemente de critérios de desempenho” (SANTOS, 2012, p. 94).

Assim, as soluções apresentadas nos documentos estão em consonância aos ideais desses intelectuais orgânicos. No documento, afirmam que as transformações necessárias na formação dos professores devem focar no diagnóstico das competências que precisam ser aprimoradas. Para isso, os sistemas educacionais devem estabelecer padrões e critérios de seleção dos docentes, “identificando os melhores candidatos para trabalharem nas escolas públicas” (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021, p.80). As proposições de mudanças nas políticas de formação docente têm:

O objetivo final dessas propostas é reformar a carreira docente, tornando-a mais meritocrática, de modo que as promoções e oportunidades de trabalho estejam mais vinculadas ao desempenho docente (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2021, p. 80).

A associação da Reduca com a Fundação SURA que resultou no MBE é uma das formas articuladas dos intelectuais orgânicos de viabilizar o projeto de educação mercadológica na América Latina. As soluções apresentadas no documento inferem a ideia de controle e direcionamento da formação docente, assegurando uma formação voltada à qualificação e à profissionalização dos professores, segundo os preceitos neoliberais.

Considerações finais

O direcionamento das políticas de formação docente segue um projeto hegemônico do capital para a mundialização da educação. Tal projeto vem sendo efetivado nas políticas educacionais latino-americanas por meio da Reduca, que busca atender tanto às demandas do empresariado – que a constituem – quanto aos interesses dos organismos internacionais.

Sendo composta por um heterogêneo aglomerado de intelectuais orgânicos, a Reduca efetiva a adesão ao projeto neoliberal na educação latino-americana, importando para a formação docente as teorias administrativas e a pedagogia empresarial, visando a qualificar os professores, conforme os conceitos de eficiência, produtividade, excelência e eficácia.

O novo perfil do professorado indicado no MBE revela a necessidade dos representantes da ideologia do capital sobre o domínio da formação docente. Trata-se da tentativa de desintelectualizar (SHIROMA, 2003b) os professores, criando um perfil docente que seja profissionalizado e qualificado de acordo com o projeto neoliberal para a educação da periferia do capitalismo.

No que diz respeito às soluções apresentadas no MBE para as políticas de formação inicial, são utilizados exemplos julgados exitosos por eles, com o intento de padronizar as atividades e filtrar a escolha dos novos professores. O referido documento aponta que essas proposições devem seguir o modelo de competências disciplinares, além das cognitivas e socioemocionais apontadas nos documentos da OCDE e do Banco Mundial.

Por fim, constata-se o interesse do capital pela modelação comportamental dos docentes desde sua formação inicial, objetivando educar professores conformados, desintelectualizados, que tenham “práticas exitosas” por meio das “metodologias ativas” e que reforcem a pedagogia do mercado na educação.

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021.

ALVES, M. C. Rede Kipus e a construção do consenso: o protagonismo docente. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2017.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARGENTINA. Ley nº 26.206. Ley de Educación Nacional, 2006. Disponível em:> <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos**: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Washington: Banco Mundial, 2011.

_____. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2015. **Mente, sociedade e comportamento**. Washington: Banco Mundial, 2015. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Publications/WDR/WDR%202015/Overview-Portuguese.pdf> >. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

_____. **Learning to realize education's promise**. Washington: World Bank Group, 2018.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e socialismo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Unesco Brasil/Cortez, 1996.

EVANGELISTA, O. Dos protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Outubro 35: Revista de Estudos Socialistas**, São Paulo, v. 35, p. 164-194, outubro de 2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CEA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. (Org.) **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2019.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA et. al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, São Paulo, n. 31. p. 217-232, 2º sem, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA F. M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: GANDIN, Luis Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. (Org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2007.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAMOSAS, R. A Nova Ofensiva do Capital na América Latina: todos pela educação? In: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília, 2017.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARTINS, E. M. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais pro educação**. 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

MAUÉS, O. C. M. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA; Denise Trento Rebello; SARTI, Flávia Medeiros (Org.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela. 2003. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2003.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, p. XX – XX, jan/jul 2014.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OCDE. **Políticas docentes efectivas**: conclusiones del informe PISA, PISA, Edición de la OCDE, 2018.

PRELAC. Uma trajetória para a educação para todos - Panorama sócio-educacional: cinco visões sugestivas sobre América Latina e o Caribe. **Revista Prelac**, Santiago/Chile, Ano 1. n. 0, ago, 2004.

PROMEDLAC. Informe Geral da Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Santiago/Chile, 1993.

PRONKO, M. A. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. IV, n. 6. p. 167-180, jan-jun, 2019.

REDUCA. **Somos Reduca**. Reduca, S/S. Disponível em: <<https://reduca-al.net/nosotros>> Acesso em 21 de fevereiro de 2021.

_____. Posicionamento da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação no Encontro Mundial Educação para Todos (GEM), 2014.

_____. **Súper prof y súper directivos**: estudio de percepción estudiantil sobre la caracterización de competencias docentes y directivas em América Latina y el Caribe y sus marcos regulatórios, Reduca, 2017a.

REDUCA. **Posicionamento**. Reduca, 2017b. Disponível em: < https://reduca-al.net/files/observatorio/reportes/1_-_Reduca.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2022.

_____. **Tercer Encuentro de Ministerios de Educación de Latinoamérica**. 2021.

_____; FUNDACIÓN SURA. **Aprender és más**: hacer realidad el derecho a la educación en América Latina. Reduca. Fundación Sura, 2018.

_____. **Mapa de Brechas de Evidências sobre a Formação Docente na América Latina**. Reduca. Fundación Sura, 2021.

RODRIGUES, M. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SANTOS, A. F. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XX. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES; Maria Célia Marcondes de Moraes (org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação**: uma agenda urgente: Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos Pela Educação, Brasília: Todos pela Educação/ Editora Moderna, 2011.

UCZAK, L. H. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América latina**. 2014. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos**: O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/ CONSED, Ação Educativa, 2001.

PROJETO SOMAR: DIMINUINDO O PÚBLICO E MULTIPLICANDO O PRIVADO NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS¹

Tiago Fávero de Oliveira²

Resumo

A pesquisa analisa a proposta do Projeto Somar, política que prevê a gestão compartilhada do ensino médio com organizações sociais privadas na rede estadual em Minas Gerais. O objetivo do estudo é analisar a experiência particular do projeto em questão, a fim de identificar formas de empresariamento e avanço do capital sobre o público. O texto, desenvolvido a partir do materialismo histórico e dialético entendido como método e aporte teórico, sinaliza para os limites, contradições e possíveis efeitos da política para todos os atores envolvidos no processo.

Palavra-chave: Projeto Somar. Reforma Empresarial. Privatização. Gestão. Qualidade.

PROYECTO SOMAR: DISMINUIR LO PÚBLICO Y MULTIPLICAR LO PRIVADO EM ESCUELA SECUNDARIA DE MINAS GERAIS

Resumen

La investigación analiza la propuesta del Proyecto Somar, una política que prevé la gestión compartida de la educación secundaria con organizaciones sociales privadas en la red estatal en Minas Gerais. El objetivo del estudio es analizar la experiencia particular de lo proyecto en cuestión con el fin de identificar formas de emprendimiento y avance del capital sobre el público. El texto, desarrollado desde el materialismo histórico y dialéctico entendido como método y aporte teórico, apunta los límites, contradicciones y posibles efectos de la política para todos los actores involucrados en el proceso.

Palabras clave: Proyecto Somar. Reforma Empresarial. Privatización. Gestión. Calidad.

SOMAR PROJECT: DECREASE THE PUBLIC AND MULTIPLYING THE PRIVATE IN HIGH SCHOOL IN MINAS GERAIS

Abstract

The research analyzes the proposal of Somar Project, a policy that provides for the shared management of secondary education with private social organizations in the state network in Minas Gerais. The objective of the study is to analyze the particular experience of the project in question in order to identify forms of entrepreneurship and the advancement of capital over the public. The text, developed from the historical and dialectical materialism understood as a method and theoretical contribution, points to the limits, contradictions and possible effects of the policy for all the actors involved in the process.

Keywords: Somar Project. Business Reform. Privatization. Management. Quality.

¹ Artigo recebido em 09/03/2022. Primeira avaliação em 29/04/2022. Segunda avaliação em 04/05/2022. Aprovado em 01/07/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53419>.

² Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Professor do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont. E-mail: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3796451743136890>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>.

Introdução

Em sua ofensiva sobre o trabalho, o capital em crise busca sempre novas formas para sua valorização. Neste sentido, o avanço do capital sobre serviços e direitos públicos acaba sendo uma estratégia recorrente ao longo da história. As tensões entre público e privado não são um problema recente em nosso país, sobretudo na área educacional. O avanço do capital privado em ataque ao ensino público já tem sido objeto de inúmeras pesquisas (FREITAS, 2018; LAVAL, 2004; PAULANI, 2008). Neste sentido, o presente artigo procura analisar a experiência específica do Projeto Somar, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que prevê a gestão compartilhada de escolas públicas de Ensino Médio.

Ainda que o projeto seja recente – foi apresentado em 2021 e está sendo implementado em três escolas como experiência piloto neste ano de 2022 – algumas questões precisam ser colocadas desde já. O que muda com a proposta? Qual a relação desta política com outras políticas contrarreformistas que já estão em curso? Quais os interesses de instituições privadas em participar desse tipo de parceria? Quais os impactos para os estudantes, servidores da educação e para a rede pública e a sociedade como um todo?

A resposta a essas questões será importante não só para entender o movimento, como também para identificar ameaças e despertar resistências. Neste sentido, ainda que a presente pesquisa desenvolva a análise de uma experiência específica, ela se justifica tanto pela sua relevância e atualidade, como também pela importância em entender caminhos trilhados pelo capital (em parceria com o Estado) para avançar sobre a esfera pública. Neste trabalho, entende-se o Estado de forma ampliada³, nem como sujeito, nem como objeto, mas sim como uma relação, dentro da qual classes e frações de classe disputam o acesso e a hegemonia do bloco no poder (POULANTZAS, 2015). Visualiza-se, assim, o Estado como uma arena de disputas, que deixa de ser uma instituição meramente repressiva e coercitiva para também atuar como poder de formação ideológica.

³ Para Antonio Gramsci (2007), o Estado Ampliado é aquele que abarca tanto a sociedade política quanto a sociedade civil. É importante destacar que a ampliação do conceito de Estado indica que a hegemonia não será o resultado apenas do poder coercitivo, mas também da capacidade da construção da hegemonia a partir da formação de consensos. Assim, ganha importância o trabalho de intelectuais e de aparelhos privados de hegemonia.

É urgente perceber que em períodos de crise (estrutural do capital e, no cenário atual, sanitária por conta da pandemia) o capital se adapta e avança sobre serviços públicos, precarizando trabalho e mercantilizando direitos. No caso específico da educação, este fenômeno ainda vem acompanhado do crescimento de uma ideologia neoliberal e conservadora que divulga uma visão pejorativa da educação pública, formando consensos acerca da necessidade e da urgência de projetos que alterem o cenário. Assim, identificar os efeitos dessas práticas - junto ao controle do trabalho docente, à redução dos currículos e à emergência de sistemas de avaliação que padronizam a escola – é vital para a compreensão do fenômeno como um todo.

A pesquisa se realizará através da análise de documentos e editais ligados ao Projeto no intuito de compreender o cenário em questão. Categorias e reflexões do campo do trabalho e educação serão centrais para a apreensão do que está em estudo. O materialismo histórico e dialético, usado como aporte teórico e metodológico, permitirá uma análise dialética acerca de uma experiência particular, que será ampliada a partir do entendimento mais geral de suas propostas, retornando para a realidade concreta e vislumbrando caminhos de resistência. É por isso que a pesquisa parte do caso concreto do Projeto Somar, chega à análise abstrata das bases que fundamentam a proposta e retorna para a realidade concreta da educação no intuito de identificar possíveis efeitos e perspectivas de análise.

Assim, o objetivo do estudo é analisar a experiência concreta da proposta do Projeto Somar em Minas Gerais no intuito de entender novas formas de avanço do capital privado sobre o público, identificando os efeitos que o empresariamento da educação traz para todos os atores envolvidos. A percepção do papel do Estado na submissão a essas parcerias também interessa à pesquisa, no intuito de identificar tensões e disputas em torno do tema. Na análise da experiência particular do Estado de MG, intenta-se observar como opera mais uma estratégia do capital em sua busca constante e radical pela ampliação da sua taxa de valorização, em detrimento de serviços e direitos públicos.

Projeto Somar: apresentando a política:

Em 28 de abril de 2021, o Estado de Minas Gerais (governado pelo empresário Romeu Zema, do Partido Novo), por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE-

MG), apresentou o Projeto Somar. Pelo exposto, trata-se de um Projeto que prevê o compartilhamento de gestão de escolas da rede estadual que ofertam ensino médio com Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC). A princípio, a proposta sinaliza para a adesão de poucas escolas, numa experiência piloto. As escolas indicadas foram: Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Maria Andrade Resende (ambas em Belo Horizonte) e a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco (em Sabará, também na região metropolitana da capital). Apesar da primeira fase acontecer em pequena escala, o interesse demonstrado é, com o tempo e a partir dos resultados apresentados, que o Projeto seja universalizado para mais escolas do Estado.

Em nota, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE – MG), denuncia que a proposta do governo não foi discutida com os setores interessados e se resume em uma política sem participação popular, pensada e construída de cima para baixo. Uma reforma tão profunda em um direito social fundamental como a educação precisaria, segundo o sindicato estadual, ter sido debatida por especialistas de forma transparente e com a participação de entidades representativas tanto do magistério quanto do movimento estudantil. Destaca-se que a apresentação do projeto se deu durante o período da pandemia da Covid-19, situação em que estudantes e professores trabalhavam em modelo remoto e que dificultaria ainda mais o debate e a resistência frente à proposta.

De acordo com o site da secretaria, o objetivo do programa é “a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (SEE-MG, 2021a, s/p). De acordo com o Governo do Estado, as escolas que participarão do Projeto permanecem públicas e gratuitas. Todos os bens (móveis e imóveis) continuam sendo pertencentes ao Estado e as matrículas continuam seguindo o mesmo trâmite estipulado pela SEE-MG. A única diferença é que a gestão será compartilhada: a OSC selecionada será responsável por gerir a escola junto com um diretor do quadro da carreira estadual e terá autonomia para contratar pessoal. Observa-se, aqui, que todos os servidores das escolas envolvidas com o Projeto serão removidos, ficando, temporariamente, a direção e a secretaria, cuja permanência ainda será avaliada pela empresa gestora.

O argumento para a implementação da proposta reside no discurso da defesa da qualidade dentro do contexto da implementação da contrarreforma do Ensino

Médio imposta pelo Governo Federal. O site da SEE-MG indica que haverá monitoramento da fase de transição e implementação do Projeto a fim de garantir a qualidade educacional, entendida a partir da eficácia e efetividade. De acordo com o texto, estes conceitos devem ser entendidos da seguinte maneira:

Eficácia, visando garantir que a parceria está sendo executada conforme esperado, com periodicidade semestral. Exemplos: Carga horária executada (curricular e extra). Percentual de estudantes que realizaram as avaliações de rede realizadas pela SEE, percentual de estudantes que realizaram as avaliações externas (PROEB e SAEB), atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros.

Efetividade, visando garantir que os resultados do novo modelo de gestão estão sendo alcançados satisfatoriamente, com periodicidade anual. Principais indicadores: Resultado no IDEB, Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (PROEB). Desempenho dos estudantes em Matemática (PROEB). Taxa de Aprovação, Taxa de Reprovação, Taxa de Abandono, Satisfação da comunidade escolar (medida por meio de pesquisa) (SEE-MG, 2021a, s/p).

Em 11 de maio de 2021, foram publicados os editais com a chamada para as OSC interessadas em participar do Projeto. O Governo adotou a estratégia de lançar três editais (um para cada escola participante). Nos editais, constam os critérios para a inscrição das instituições interessadas e uma tabela com a pontuação de cada item que seria avaliado. Destaca-se a valorização dada à compatibilidade do currículo oferecido pelas instituições concorrentes com as instruções da rede estadual e a capacidade de implementação das orientações da contrarreforma do Ensino Médio. Além disso, reafirma-se a busca pela qualidade, uma vez que o edital afirma que um dos objetivos do programa é a busca da melhoria dos resultados ao afirmar que: “o projeto surge a partir da necessidade de superar relevantes desafios de qualidade na oferta de educação e da oportunidade de implementação de inovações de gestão e pedagógicas no contexto de implantação do Novo Ensino Médio” (SEE-MG, 2021b, p. 4).

A lógica de raciocínio do Governo está ancorada na ideia de que uma organização social da sociedade civil tem mais condição de implementar uma gestão de resultados, gerando uma performance melhor nas avaliações em larga escala e, também, na satisfação das comunidades. Observa-se uma visão pejorativa acerca do Estado que conduz a uma crença absoluta no poder das parcerias com organizações empresariais, vistas como mais aptas a práticas inovadoras e de qualidade na educação.

O projeto Somar surge nesse contexto como um verdadeiro programa de inovação aberta. A iniciativa busca atrair organizações da sociedade civil para que possam somar suas competências às do Estado para implementação de um modelo de gestão compartilhada de unidades de ensino médio. O projeto tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Importante ressaltar, que no modelo proposto, a Escola permanece pública e gratuita, integrante da rede estadual, com matrículas sob gestão da SEE (SEE-MG, 2021b, p. 5).

Em agosto de 2021, a Secretaria de Educação de Minas Gerais publicou os resultados e homologou o processo seletivo dos editais de chamamento público para as três escolas que foram indicadas como experiência piloto do Projeto Somar. Para as três escolas, foi selecionada a Ceteb: Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, uma empresa privada sem fins lucrativos que administra um colégio homônimo em Feira de Santana - BA. Em sua página na internet⁴, a Ceteb sinaliza que sua proposta pedagógica desenvolve temas como Projeto de Vida, Plano de carreira, Empreendedorismo, Interação socioprofissional dentre outros. Observe-se, aqui, a grande compatibilidade entre a educação oferecida pela escola e pontos centrais da contrarreforma do Ensino Médio em curso no país.

Após a homologação e assinatura do contrato, a SEE-MG deu mais um passo para a implementação do Projeto, divulgando o edital de contratação de professores. Em 12 de janeiro de 2022, o Diário Oficial do Estado divulgou o edital de chamamento para servidores de carreira da educação mineira que queiram se candidatar para a direção das três escolas do Projeto Somar⁵. No documento, além da análise de currículo, os candidatos passarão por uma entrevista, a partir da qual serão avaliadas as seguintes competências: gestão de pessoas, gestão de conflitos, gestão de liderança, gestão de problemas, gestão pedagógica e gestão administrativa-financeira.

Também em janeiro de 2022, a Ceteb tornou público o edital para a contratação de profissionais para as escolas do Projeto⁶. Foram disponibilizadas vagas para as áreas profissionais básicas para o funcionamento de uma escola: profissionais

⁴ Disponível em: <http://www.colegioceteb.com.br>. Acesso em fevereiro de 2022.

⁵ Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/EDITAL_SEE_Nº_01-2022_-_Public._13-01-22.pdf. Acesso em fevereiro de 2022.

⁶ Disponível em: http://www.colegioceteb.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Edital_Selecao_Profissionais_Educacao2022.pdf. Acesso em fevereiro de 2022.

administrativos, para o atendimento da biblioteca, acompanhamento e supervisão pedagógica, profissionais de serviços gerais, limpeza e cozinha, com carga horária variando de 20 a 40 horas semanais. No caso dos professores, a carga horária é condicionada à necessidade de cada unidade com a remuneração feita por hora trabalhada. Em todos os casos, os profissionais serão contratados pela CLT, sem nenhum vínculo empregatício com o Estado de Minas Gerais.

A seleção de professores consta de várias etapas, dentre elas, a análise da titulação e experiência profissional exigida, uma prova escrita com conhecimentos da área de formação e atuação, uma entrevista e uma prova prática. Na entrevista, de acordo com o edital, serão analisados o histórico profissional e educacional dos candidatos e o conhecimento de suas características pessoais. Não há critérios claros e objetivos de análise para a entrevista descritos no edital. Na prova prática, o documento cita uma miniaula, com duração de cinco minutos cuja função é identificar competências da prática docente. Assim como na entrevista, para a miniaula não foram especificadas quais competências serão avaliadas. Teme-se, aqui, que critérios subjetivos dificultem a transparência do processo. Além disso, questiona-se se tão pouco tempo é suficiente para se realizar uma avaliação cuidadosa dos candidatos.

Por fim, merece destaque o fato de o edital supracitado abrir vagas apenas para profissionais da área comum. Não se fala em contratar profissionais para o itinerário da formação profissional. Tal ausência salta aos olhos, uma vez que um dos objetivos declarados da implementação do Projeto é, como já foi dito, buscar caminhos para a oferta do Novo Ensino Médio, tal como imposto pela contrarreforma. Neste caso, fica a dúvida se a Ceteb irá seguir a brecha aberta pela Medida Provisória que deu origem à Lei 13.415/2017 que flexibiliza e permite a contratação temporária de profissionais com notório saber para a docência do itinerário da formação profissional (BRASIL, 2017).

Bases teóricas que fundamentam a análise: capital, neoliberalismo e privatização

O Projeto Somar, descrito no item anterior, precisa ser analisado e problematizado a partir de um determinado referencial teórico. Dessa forma, autores ligados ao materialismo histórico e dialético, à crítica do neoliberalismo e à reforma empresarial da educação são importantes nesta fase do estudo. Antes de analisar o

projeto propriamente dito, faz-se mister recorrer às análises de Marx sobre o modo de produção capitalista. De acordo com o pensador alemão, o capital tem o impulso vital de se valorizar cada vez mais através da absorção de mais-trabalho (que se dá pela via da exploração) e a produção de mais-valor para garantir a acumulação (MARX, 2017). Tal situação se agrava ainda mais em períodos de crise, uma vez que o capital irá buscar explorar e criar mecanismos para ampliar ainda mais as taxas de acumulação.

Apoiado nas ideias de István Mészáros (2011), para quem, o atual momento pode ser identificado como o de uma crise estrutural, o capital avança sobre o trabalho (MARX, 2017). Neste avanço, novos ideários são desenvolvidos e aprofundados, dentre os quais, se destaca a emergência do neoliberalismo. Apesar dos múltiplos significados possíveis para o conceito, considera-se, aqui, o neoliberalismo como um “ataque oportunista dos capitalistas e seus lacaios políticos aos Estados de bem-estar social keynesianos, às sociais-democracias e ao socialismo de Estado” (BROWN, 2019, p. 29). Neste contexto, a crise fiscal do Estado é o argumento central para justificar medidas de austeridade, ajuste e contenção de investimento, tendo como objetivo a garantia da ocorrência de taxas de acumulação e reprodução do capital. O efeito disso é a precarização e até mesmo a destruição de políticas e direitos sociais.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro (HARVEY, 2014, p. 12).

No caso brasileiro, tal fenômeno ganha força a partir da década de 90. Diante das novas relações de poder que surgem a partir da institucionalidade democrática e das disputas em torno da implementação da Constituição Federal de 1988, o discurso da modernização do Estado brasileiro fica cada vez mais presente. Tal argumento se assenta sobre a difundida necessidade de modernizar e adequar o Estado Brasileiro às crescentes demandas da realidade do mundo globalizado diante das novas orientações internacionais. Isso impacta a agenda de políticas públicas no país, sobretudo aquelas ligadas aos direitos sociais, dentro das quais se enquadra a educação, tema central deste estudo.

O discurso da ineficiência do Estado (devido ao seu tamanho e excesso de burocracia) que justifica a participação direta de instituições privadas na oferta de serviços públicos, como visto, não é novo. Já no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o então ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE) – Luiz Carlos Bresser Pereira – propõe uma série de contrarreformas e ajustes na administração pública nacional. De acordo com o raciocínio do Ministro, “o Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo que vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, à medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 12).

Dessa forma, inaugura-se o que, na época, ficou conhecido como Nova Administração Pública, um modelo de administração gerencial que invade o Estado e assume protagonismo na produção de políticas públicas. Dentro dessa visão gerencial, o Estado não ocupa mais o lugar de promotor de políticas públicas e se torna um mero regulador. De acordo com Bresser Pereira, a partir de agora, as políticas públicas podem ser desenvolvidas a partir de três caminhos: privatização, publicização e terceirização. Nasce, assim, as OSPNE (Organizações Sociais Públicas Não Estatais): instituições de direito privado que assumem serviços e funções estatais⁷. O argumento de que este modelo gera eficiência, qualidade, produtividade, liberdade para empresas e indivíduos e competitividade é usado para confirmar a necessidade das medidas e gerar consenso em torno do ideário neoliberal.

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responde a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. (...) A Reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e assim, requer cidadãos mais maduros politicamente (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 52 – 53).

⁷ A delegação de uma função do Estado para outra instituição que não o Estado é, segundo Wendy Brown (2019), uma forma de destruição desenvolvida pelas políticas neoliberais.

Quatro consequências podem ser apontadas para a melhor compreensão deste contexto. A primeira delas é a ocorrência de um esvaziamento da dimensão pública do Estado: o público ocupa cada vez menos espaço e importância na oferta de direitos sociais, abrindo espaço para o crescimento da lógica privada e empresarial, que sinaliza diretamente para a imposição do modelo de mercado em todas as relações sociais. Além do esvaziamento da dimensão pública, o que se observa é que “aprofundou-se a diluição das fronteiras entre o público e o privado, em que, além de ficar cada vez mais difícil saber onde termina um e o outro começa, o primeiro vai adotando a mesma lógica de funcionamento do segundo” (BRETTAS, 2020, p. 169 - 170). Direitos e serviços públicos passam a ser vistos como mercadorias, enquanto cidadãos são reduzidos a meros consumidores. A reflexão de Leda Paulani é importante para ilustrar este cenário:

Em outras palavras, brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado como se fosse um negócio. E é de fato disso que se trata, pois, contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social, etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação (PAULANI, 2008, p. 78 – 79).

Neste contexto, vale recorrer ao raciocínio de Tarlau e Moeller (2020), para quem, no contexto de avanço de contrarreformas e hegemonia do pensamento empresarial sobre a educação, questões políticas são reduzidas a uma discussão meramente técnica. Assim, o debate e a disputa política acerca de questões públicas são esvaziados para que decisões contrárias ao interesse geral sejam tomadas a partir de argumentos que aparentemente são técnicos. O verniz técnico, neste caso, vem acompanhado do argumento de que as medidas regressivas em favor dos interesses do capital são neutras e isentas de ideologias, fato facilmente visto como impecado, pois se percebe com facilidade a quais interesses sua implementação serve.

Vale destacar, também, o trabalho de Lima e Gandim (2017), para quem a orientação gerencialista e empresarial que o Estado assume na condução das políticas públicas (visando a eficiência, eficácia, produtividade e qualidade) produz um fenômeno caracterizado como dispersão de poder. É um movimento em que o Estado – no intuito de obter maior alcance na sociedade civil, diminui e se espalha, abrindo

espaço para a entrada da iniciativa privada (através de Organizações, Fundações e Instituições ligadas à grupos empresariais) – que agora será capaz de chegar em áreas que ficaram descobertas pela atuação do poder público. Diante da dispersão e enfraquecimento do Estado, a iniciativa privada ganha força, pois “multiplicam o número de organizações, grupos e agências que advogam ‘falar pelo público’, e, ao mesmo tempo, desintegram o Estado, o que significa que nenhuma dessas organizações representa o interesse público como um todo” (LIMA; GANDIN, 2017, p. 745).

A segunda consequência deste movimento está intimamente ligada à primeira e diz respeito à emergência de instrumentos e métodos ligados à gestão empresarial e a lógica de mercado. Há, aqui, uma visível valorização de dados e indicadores que surgem como se fossem capazes de apresentar um diagnóstico perfeito da realidade e embasar a tomada de decisões visando a melhoria do cenário. Lima e Gandim (2017) cita, sobre isso, o exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e afirmam que esta política, fundada sobre a ideia de qualidade e eficiência, opera a partir do estabelecimento de metas, divulgação e transparência de resultados e responsabilização de agentes. Tais pontos compreendem categorias centrais do que Luiz Carlos de Freitas (2018) entende como Reforma Empresarial da Educação e cujas consequências serão desenvolvidos na próxima seção deste estudo. A realidade escolar, neste contexto, será mensurável e diagnosticada por números e indicadores, cuja métrica da construção confirma a ideia de que problemas sociais e políticos deixam de ser tratados assim para se tornarem questões técnicas e estatísticas, cuja solução será o resultado de ações de um gestor.

A terceira consequência deste movimento aponta para um ataque aos serviços e servidores públicos. Se o Estado é visto como a causa da crise e diante do aumento da porosidade entre o público e o privado, críticas ao serviço público se tornam cada vez mais comuns. Ganham espaço, narrativas de que o serviço público está inchado e é marcado por um parasitismo de privilegiados servidores que, além de serem muito bem remunerados, entregam serviços ineficientes e muito aquém da satisfação dos cidadãos. Esse discurso sinaliza, diretamente, para a necessidade de atacar e diminuir o serviço público, reduzindo os custos do Estado (o que irá contribuir diretamente para a solução da crise fiscal) além de difundir a ideia de que o setor privado será muito mais competente na oferta de serviços de maior qualidade e menor

custo. Uma pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) confirma a falácia do discurso neoliberal ao afirmar que “as evidências são de que, contrariamente à ideia de inchaço, um grave problema a ser enfrentado é o do baixo número de servidores públicos do Estado brasileiro e seu emparedamento por problemas de ordem fiscal” (LASANCE, 2017, p. 11).

A quarta e última consequência deste movimento que será analisada aqui representa o motivo real que sustenta todo o discurso que foi apresentado até o momento. O capital privado, ao se apresentar como a solução para a crise desenhada, assume a responsabilidade em oferecer alternativas para o problema tendo em vista a possibilidade de acessar o fundo público. Esta categoria, que nasce da noção de capital estatal em Mandel (1982), possui interpretações diferentes e até divergentes (OLIVEIRA, 1998; BEHRING, 2009). Como não há interesse em aprofundar o conceito e problematizar as divergências, neste texto, assume-se que o fundo público é um montante de recursos que o Estado acumula através de fontes diferentes e que pode ser empregado em diferentes formas. O fundo público é, para Brettas (2020, p. 210) “o conjunto de recursos à disposição do Estado para intervir na economia e nas expressões da questão social. A sua forma mais visível é o orçamento, mas não se esgota nele”. Para Salvador (2010), o fundo público pode ser direcionado para quatro atividades possíveis, a saber: o financiamento do investimento capitalista, o investimento em políticas sociais, o financiamento de melhorias de infraestrutura e a remuneração do rentismo a partir do pagamento das taxas da dívida estatal⁸.

Neste ponto, vale desenvolver o raciocínio de Brettas (2020) acerca da financeirização das políticas públicas no contexto brasileiro marcado pelo capitalismo dependente. Segundo a autora, a fase de desenvolvimento capitalista atual é profundamente marcada pelo padrão de financeirização das políticas e o empresariamento dos direitos que acabam se transformando em mercadorias. O cidadão, neste contexto, precisará se endividar na busca de crédito para consumir aquilo que era direito e se tornou mercadoria. Neste caso, a mercantilização do direito se transforma em oportunidade de negócio e caminho aberto para acessar o fundo público.

⁸ Neste modelo neoliberal de mercado, em que prevalece a forma empresa e a concorrência entre os indivíduos, o gerencialismo atua para empresariar relações e disputar o acesso ao fundo público, transferindo-o para grandes empresas. Aqui, vale citar as novas modalidades de acumulação por espoliação presentes na atualidade que são destacadas por Harvey (2014) dentro da lógica neoliberal.

É evidente que no caso do Projeto Somar a oferta de educação continuará sendo gratuita para os estudantes. Entretanto, dentro da organização neoliberal e financeira do Estado e conseqüentemente das políticas públicas no Brasil, ainda que sejam direcionados para atender às demandas da classe trabalhadora, os gastos públicos sempre favorecerão a acumulação capitalista, se tornando em possibilidade de valorização do capital. Tal situação já havia sido diagnosticada por Marx ao tratar sobre a produção do mais-valor absoluto e relativo no primeiro livro de *O Capital*. Citando um exemplo da educação, o capital tende a transformar tudo em mercadoria e, conseqüentemente, em trabalho produtivo. Tal citação conduz esta reflexão para os efeitos do Projeto em análise, sinalizando para o avanço do capital sobre o trabalho no contexto de reforma empresarial da educação.

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (MARX, 2017, p. 578).

Perspectivas e conseqüências da implementação do Projeto Somar para a educação pública

A partir do detalhamento dos editais de apresentação e implementação do Projeto Somar e dos critérios de análise a partir do qual o movimento será analisado, resta à pesquisa identificar algumas perspectivas e possíveis conseqüências da implementação da política. Como o Projeto ainda está na fase inicial de implementação, não há dados para avaliar seus efeitos. Por conta disso, a experiência de outros programas e análises das categorias teóricas permitem a indicação de alguns pontos importantes. Para um macro entendimento do movimento, faz-se necessário recorrer à Chesnais (2005, p. 18), quando afirma que “a liberalização, a desregulamentação e a privatização são o alicerce da mundialização do capital contemporânea”. Tal análise se completa com a afirmação de Diane Ravitch, para

quem o movimento de privatização e empresariamento se alicerça em dois princípios neoliberais: “a crença no poder da competição e a crença no valor da desregulamentação” (RAVITCH, 2011, p. 148).

É neste contexto que as discussões sobre gestão começam a ganhar força e se expandir no cenário educacional. Ainda que os instrumentos de gestão empresarial e avaliação em larga escala impostos pela reforma empresarial não melhorem os indicadores, a oferta e a educação como um todo, eles são capazes de exercer um controle, principalmente ideológico, sobre tudo que é desenvolvido dentro das escolas. Dessa forma, na prática, o que se observa é que a introdução de objetivos e processos de gestão gera maiores possibilidades para o controle da educação como um todo.

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma empresa educacional (...). Isso ainda permite que outro objetivo do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais” (FREITAS, 2018, p. 55).

É importante ressaltar que a estratégia adotada em MG pela administração liderada pelo governador do Partido Novo é implantar o já conhecido modelo de escola *charter* no estado, dentro do qual se propõe a realização de convênios entre o poder público e a iniciativa privada para a gestão das escolas. Freitas (2018) aponta que os resultados alcançados por este modelo – que já vem sendo implementado em outros países e estados brasileiros – não são expressivos, pois produzem variações muito pequenas em relação às escolas públicas. Outras questões também são pontuadas, como:

a terceirização da atividade escolar para organizações sociais (por exemplo, as escolas *charters*), inicia o processo de criação do mercado educacional e impulsiona a destruição do sistema público de educação ao drenar recursos para a iniciativa privada (FREITAS, 2018, p. 55).

Esta reforma empresarial, como já destacado anteriormente, parte da convicção de que o mercado privado tem mais condição de oferecer educação de qualidade que a escola pública. Este movimento de busca eufórica pela qualidade (GENTILI, 2015) não leva em conta a diversidade polissêmica do conceito, negligenciando também que há disputas em torno do entendimento acerca da

qualidade. Enguita (2015) dá um exemplo disso ao afirmar que, num contexto de bem-estar social, a qualidade pode estar associada à farta disponibilidade de recursos. Já num estado marcado pelo ideário neoliberal, o mesmo conceito pode sinalizar para a capacidade de oferecer um serviço com o mínimo de recursos possíveis.

Não se diminui a busca pela qualidade. No entanto, defende-se que esta deve estar sempre guiada pela necessidade de democratização de uma educação de qualidade para todas e todos. A experiência internacional mostra que nem sempre a já citada busca eufórica pela qualidade vem acompanhada da equidade e democratização da educação. Diane Ravitch, ao estudar os impactos da implementação do programa estadunidense *No Child Left Behind*, observou que estudantes de baixo desempenho foram deixados para trás (contrariando o próprio título do programa) e que o sutil avanço diagnosticado ocorreu com estudantes que já vinham com um desempenho satisfatório antes da implementação do programa. Isso significa que estes já iriam avançar, com ou sem a política de reforma. Além disso, salta aos olhos o fato de que o maior desafio destes programas é criar condições para que estudantes com defasagem educacional sejam capazes de avançar e melhorar seu aprendizado. No caso do Projeto Somar, esta análise é necessária pois, de acordo com a política traçada, o trabalho das escolas piloto será avaliado a partir dos resultados obtidos em programas de avaliação em larga escala.

Quando uma escola é bem-sucedida, é difícil saber qual fator foi o mais importante ou se foi uma combinação de fatores. Até mesmo o diretor e os professores podem não saber ao certo. Um jornalista do jornal local irá chegar e decidir que foi o diretor ou um programa específico, mas o jornalista provavelmente estará errado. O sucesso, seja ele definido como elevados escores nos testes, taxas de graduação ou satisfação dos estudantes, não pode ser engarrafado e distribuído à vontade. Isso pode explicar por que as escolas não são boas em replicar o sucesso de escolas modelo, sejam elas escolas autônomas ou escolas públicas regulares (RAVITCH, 2011, p. 160).

Sobre isso, vale destacar a relação do Projeto Somar com a busca por melhoria nos indicadores e resultados das avaliações em larga escala. Freitas (2018) afirma que o pilar das políticas de avaliação externa é um dos fundamentos que sustenta o movimento de reforma empresarial da educação. Retoma-se, aqui, a ideia da qualidade, que segundo Gentili (2015) é entendida como um fetiche e um dado mensurável e controlável. Neste sentido, o uso de testes padronizados que avaliam a

proficiência de estudantes em um currículo determinado (matriz de referência) é visto como caminho para a almejada conquista da qualidade.

Vários autores sinalizam para o limite destas avaliações. Freitas (2018) pontua que, apesar de serem apresentados como técnicos, imparciais e isentos de qualquer tipo de ideologia, os testes não são neutros e disseminam consensos, saberes e valores compatíveis com a ideologia burguesa. Tal pressuposto também é compartilhado por Ravitch (2011) que vai mais além: para ela, estes testes também não são confiáveis. É comum a ideia de que estes testes conduzem a um estreitamento curricular, pois as escolas passam a concentrar esforços apenas naquilo que é avaliado pelos sistemas de avaliação. Essa cultura da performatividade que prioriza o resultado em certos testes e esvazia e empobrece a formação que acaba se convertendo num treinamento para a identificação da resposta correta em uma prova é desenvolvida por Laval (2004) e Freitas (2018)⁹.

O foco dado aos resultados que o Projeto Somar deverá alcançar mediante a gestão compartilhada das escolas selecionadas é questionável também por conta de outros motivos. Um deles, talvez o mais relevante, é o uso que o Estado Avaliador¹⁰ (LAVAL, 2004) faz dos resultados dos testes. É possível perceber que esta cultura da avaliação acaba focando mais na medida (no indicador/índice) do que no que está sendo medido, desviando a atenção daquilo que é essencial. Neste caso, há de se observar que as dimensões mais importantes do processo educativo nem sempre conseguirão ser mensuráveis e avaliáveis em testes padronizados (FREITAS, 2018).

O problema com o uso de testes para tomar decisões importantes sobre a vida das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. Infelizmente, a maior parte dos políticos não percebe isso, e também o público em geral. O público pensa que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou um barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível. Mas os escores dos testes não são comparáveis a pesos e medidas padronizados; eles não têm a precisão de uma balança ou uma régua (RAVITCH, 2011, p. 174).

⁹ O abandono de um projeto de educação integral e amplo é confirmado, neste caso, quando se observa que muitas escolas acabam se tornando cursinhos, ensinando apenas aquilo que será cobrado ou até mesmo quando os testes são burlados, seja pela indicação das respostas corretas até a seleção dos estudantes que farão a prova, excluindo aqueles de menor desempenho para não comprometer o resultado (RAVITCH, 2011).

¹⁰ Usa-se, aqui, a expressão Estado Avaliador em oposição ao Estado Educador, sinalizando o movimento de transformação que resulta da reforma empresarial da educação.

Ao apontar os limites intrínsecos ao uso dos sistemas de avaliação em larga escala, é preciso enfatizar que, por mais que sejam aplicados questionários socioeconômicos junto com os testes padronizados, estes não conseguem avaliar o impacto do contexto social no desempenho escolar. Variáveis externas à escola (condição socioeconômica da família, região onde mora, possibilidade de acesso à recursos, nível de escolaridade dos responsáveis, entre outros) que possuem grande impacto no aproveitamento dos estudantes e cuja solução não está ao alcance da escola, acabam sendo desconsideradas. Confirma-se, assim, que tratar questões escolares apenas como um problema de gestão não resolve, de forma direta, os problemas que fazem parte da educação.

Além de tudo que já foi dito, é importante destacar que os sistemas de avaliação em larga escala indicam a implementação de políticas de *accountability*. Neste caso, a partir do argumento da necessidade de transparência e publicidade, os resultados são divulgados no intuito de gerar cobrança e responsabilização das equipes. Segundo Luiz Carlos de Freitas (2018), a lógica da responsabilização opera a partir da crença de que as equipes seriam motivadas a trabalharem com mais afinco e dedicação se fossem condicionadas pelo recebimento de bonificações por produtividade junto ao salário, vistas como medidas paliativas e contraditórias, que não enfrentam a baixa remuneração que historicamente é dada ao magistério. Dessa forma, justifica-se um salário baixo que seria complementado pelos resultados de “qualidade” produzidos pelo professor. Endossa-se, assim, a relação mercadológica da educação ao introduzir um sistema de comissão por resultado. Neste cenário, se o professor não recebeu um salário suficiente, a responsabilidade é dele, pois foi incapaz de entregar os resultados prescritos pelo sistema.

Ainda sobre as políticas de *accountability*, Diane Ravitch (2011) acrescenta outra leitura: a divulgação pública dos resultados funciona como um mecanismo de constrangimento para estimular o cumprimento das metas previstas pelos avaliadores. No caso do *No Child Left Behind*, a autora percebeu que escolas e professores eram punidos pelo não cumprimento das metas. Isso comprova, junto à opinião pública, a tese de que a escola pública é deficitária e que o Estado e as equipes são incapazes de garantirem a oferta de uma educação de qualidade. Tal discurso reforça a ideia de que reformas são necessárias, inevitáveis e urgentes e que o setor privado será capaz de fazer aquilo que o público não faz. Merece destaque, aqui, a irônica contradição de

que o capital empresarial promete resolver os problemas que ele mesmo criou, uma vez que a maior parte dos problemas educacionais são fruto de um sistema que precisa manter a desigualdade e a exploração para continuar funcionando.

A fixação em soluções como as que acabamos de examinar tem um efeito dramático para os países que entram nesta política: como vimos, elas não garantem mais qualidade, além disso, adicionam efeitos colaterais negativos (padronização cultural, mais segregação), destroem a escola pública (sugando seus recursos financeiros) e ainda impedem que elas construam, conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação. O fato é que para melhorarmos a educação não existe somente a alternativa da inserção da educação no livre mercado, regada a políticas de *accountability*, currículo padronizado e testes censitários (FREITAS, 2018, p. 102).

O contexto descrito traz graves impactos para a categoria do magistério. Ao apontar o trabalho docente como insatisfatório e ineficiente, a reforma empresarial da educação abre caminho para o aprofundamento de suas teses, avançando cada vez mais sobre o trabalho dos professores no sentido de precarizar a categoria. Aproximando a categoria de precariado apresentada por Braga (2017), Silva (2020) desenvolve o conceito de precariado professoral¹¹, dentro do qual analisa os ataques do capital sobre o trabalho e a carreira docente, através de contratos flexíveis, temporários, sem direitos e próximos ao modelo uberizado¹².

Estes efeitos perversos sobre o magistério não são inesperados ou indesejáveis. Muito pelo contrário: são funcionais e compatíveis com os interesses da reforma empresarial. Ao refletir sobre a precarização da carreira e da formação docente, Freitas (2018) afirma que professores mais precários e desvalorizados terão uma formação cada vez mais deficitária e formarão um mercado consumidor de tecnologias e produtos educacionais cada vez mais crescente. Além de um grande mercado, estes professores, por conta da dependência da tecnologia e dos recursos

¹¹ De acordo com a autora, o precariado professora pode ser identificado como “a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca do primeiro emprego no magistério público, em início de carreira e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável-formal, concursado, que tem organização sindical e possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além de perspectiva de carreira profissional” (SILVA, 2020, p. 120).

¹² A mesma autora (SILVA, 2020) analisa a uberização do trabalho docente a partir do fato de que o professor, neste contexto, precisa ir para o mercado de trabalho para se submeter a trabalho precário, sem contrato estável, tendo sua permanência no trabalho condicionada pela avaliação que recebe dos clientes. Em tempos de ensino remoto, a uberização caminha para youtuberização, situação em que o magistério se transforma numa categoria que produz conteúdo para ser exibido em plataformas e que será controlado e avaliado a partir disso.

oferecidos pelas empresas educacionais, serão consumidores pouco exigentes e com pequenas condições e baixo interesse em avaliar o que estão consumindo. Ademais, faz-se mister destacar que o uso destes recursos pode ser visto como outro caminho possível para o maior controle da educação e do trabalho do professor.

Além de alterar as condições de trabalho docente e de sujeitar o trabalho dos professores aos interesses empresariais, a reforma empresarial da educação caminha para a afirmação de Christian Laval, quando afirma que: “o desenvolvimento do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado por um discurso ‘pedagógico’ que anuncia o ‘fim dos professores’” (LAVAL, 2004, p. 128). A descartabilidade do professor deve ser vista aqui a partir da difusão das teses do aprender a aprender e da aprendizagem ao longo da vida, que são muito caras ao ideário neoliberal. Em todos esses casos, o que se observa é a descaracterização da educação na perspectiva de reduzi-la a uma capacitação e um treinamento que pode ser feito à distância, mediada por tecnologia (trabalho morto que substitui trabalho vivo) e sem a presença de profissionais formados para isso¹³.

Todo este cenário atua diretamente na construção de uma possibilidade de negócio a partir da educação para que o capital amplie suas taxas de acumulação. Brettas (2020), ao analisar a crise do capital no Brasil, aponta para isso ao identificar que a educação é um mercado aberto e com grande potencial de crescimento. Num cenário em que são conjugadas a Emenda Constitucional nº 95 (que limita e congela o investimento em políticas sociais como a educação por 20 anos), a lei da terceirização, a contrarreforma trabalhista (que flexibilizam a contratação e atacam direitos) e a contrarreforma do ensino médio, a educação virou o cenário perfeito para a entrada e a atuação de grupos empresariais.

Em síntese, o que se observa é que além de criar um mercado educacional através de parcerias, o capital também opera com a oferta de produtos (programas, cursos, material didático e plataformas de ensino). Nos dois casos, prevalece o discurso de Ravitch (2011) sobre o conceito de filantropocapitalismo, a partir do qual é possível entender que o interesse dos grupos empresariais pela educação não se dá pelo seu valor ou a partir de uma preocupação com o desenvolvimento humano na

¹³ Vale recorrer aqui à análise de Marx (2017) acerca do desenvolvimento do modo de produção capitalista, para quem, o capital, ao avançar sobre o trabalho, vai diminuindo a complexidade das tarefas de modo que qualquer pessoa possa realizar qualquer tipo de tarefa. Tal simplificação do processo está intimamente relacionada com a descartabilidade do trabalhador que, para não ser excluído, precisará se submeter a qualquer tipo de trabalho em condições que não lhe são favoráveis.

perspectiva da filantropia. O motivo real do interesse é o fato de que a educação é vista como oportunidade de negócio que, quando oferecida a partir dos critérios de mercado, pode gerar lucro, seja pela exploração de trabalho, comercialização de produtos ou acesso ao fundo público.

Considerações finais

A análise do Projeto Somar foi capaz não só de identificar os principais pontos trazidos pela proposta do Governo de Minas Gerais como também de entender mais uma forma que o capital utiliza para avançar sobre serviços e direitos públicos. A relação de traços específicos do projeto em questão com categorias mais amplas da crise do capital permitiu observar o acesso ao fundo público e as consequências para a educação pública de nível médio no Estado. Mesmo que a pesquisa não tenha analisado os resultados do Projeto (que ainda está em fase inicial de implementação em três escolas piloto), as perspectivas indicam para um cenário de retrocesso e prejuízo para todos: estudantes, trabalhadores da educação e para a rede como um todo.

É importante destacar que a visão crítica sobre o empresariamento da educação que perpassa este estudo não é uma opção que indica que a educação pública tem funcionado de modo satisfatório e que não necessita de ajustes. Amparado em Freitas (2018), o que se entende é que se faz necessário buscar alternativas que não aquelas ligadas à reforma empresarial, que, em última análise, precariza e destrói direitos. Neste sentido, concorda-se com Ravitch, sobre o fato de o mercado não ser o mecanismo ideal para a oferta de serviços públicos.

o mercado, com suas grandes forças, não é o mecanismo apropriado para fornecer serviços que deveriam ser distribuídos igualmente a pessoas em todos os bairros de todas as cidades do país sem levar em conta sua capacidade de pagar ou seu poder político. O mercado não é o mecanismo certo para fornecer proteção policial ou segurança contra incêndios, nem é o mecanismo certo para proporcionar uma educação pública (RAVITCH, 2011, p. 269).

A partir do que foi exposto, alguns pontos merecem destaque. O primeiro deles diz respeito ao fato de que as três escolas indicadas para iniciar a experiência piloto da implementação do Projeto estão localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte. Considerando a extensão territorial e a diversidade de contextos e

realidades em Minas Gerais, há que se perguntar se a experiência realizada em três escolas situadas na mesma região e próximas à capital do Estado será capaz de produzir resultados capazes de vislumbrar possibilidades e limites da universalização da política para o estado como um todo. Fica, aqui, a dúvida se tal situação foi um erro de planejamento da política ou se foi proposital para que a proximidade das escolas piloto com a capital seja usada em favor da produção de resultados favoráveis à política.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a OSC vencedora dos três processos seletivos abertos pelo Estado foi a Ceteb, uma Organização Social da Sociedade Civil com sede em Feira de Santana, no estado da Bahia. A distância e a diferença de contexto entre a Organização selecionada e as escolas indicadas pode dificultar ações contextualizadas e próprias da realidade mineira. Além disso, o fato de ter sido a mesma instituição a assumir as três escolas pode dificultar a realização de experiências diversas, no intuito de comparar formas de trabalho de Organizações diferentes. Neste caso, como as três escolas serão administradas pela mesma instituição, a única comparação possível será entre escolas de gestão pública e escolas de gestão compartilhada.

Além do exposto, é importante ressaltar que o Projeto Somar tem sido implementado ao mesmo tempo em que o governo de Minas lança o Projeto Mãos Dadas, que prevê a municipalização do ensino fundamental. Tal movimento indica que o Estado de Minas caminha para abrir mão, a longo prazo, de sua missão constitucional em ofertar educação pública dentro do seu território. Neste caso, a partir do argumento da descentralização, da desregulamentação e da divisão de responsabilidades, o que se observa é a abertura de espaço para o avanço do capital privado.

Por fim, vale indicar que o diagnóstico acerca da ineficiência do Estado na oferta de educação pública diante da ausência de bons resultados é fruto de um projeto de desmonte que já vem sendo implementado há muito tempo. O corte de recursos que deveriam ser investidos em políticas sociais como a educação abre espaço para o empresariamento das atividades e a transformação destas em mercadorias, disponíveis não mais para cidadãos, mas sim, para consumidores. Dessa forma, a análise do Projeto Somar, que merece ser acompanhado e estudado a partir de seus resultados com o tempo, precisa ser realizada em conjunto com a

totalidade de contrarreformas e ataques que o ideário neoliberal tem dirigido ao Estado e aos serviços e direitos sociais. A nós, resta a compreensão fecunda do processo e das estratégias que estão em jogo, a fim de que tal entendimento nos permita ocupar nosso lugar neste cenário em disputa.

Referências

BEHRING, E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAGA, R. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em fevereiro de 2022.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P.. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. v. 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórica e implicações**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LASSANCE, A. **O serviço público federal brasileiro e a fábula do ataque das formigas gigantes: Texto para discussão 2287**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado. Educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBPAE**. v. 33, n. 3, set./dez., 2017.

MANDEL, E.. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O Capital: o processo de produção do capital.** Livro I. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor: a Economia Política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PAULANI, L. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2008.

POULANTZAS, N.. **O Estado, o Poder, o Socialismo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação.** Porto Alegre: Sulima: 2011.

SALVADOR, E. **Fundo público e Seguridade Social no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Projeto Somar.** 2021a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-somar>. Acesso em fevereiro de 2022.

_____. **Edital de chamamento público nº 4/2021:** Para a seleção de propostas de organização da sociedade civil para gestão compartilhada da Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, integrante da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2021b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20Público%2004-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.

SILVA, A. M. **Formas e Tendências de Precarização do Trabalho Docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

TARLAU, R.; MOELLER, K.. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. v. 20, n. 2, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.

CRISE DO CAPITAL, RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E SUA OFENSIVA NO CAMPO EDUCACIONAL [José dos Santos Souza e Jussara Marques de Macedo(orgs.)]¹

Cinthia Cristiane da Silva Marujo²

O presente texto consiste em uma resenha do livro “Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional”, publicado em 2021 pela Editora CRV (Curitiba – Paraná) e que foi organizado por José dos Santos Souza e Jussara Marques de Macedo. A obra é uma coletânea constituída por dez textos, cujos autores são membros da linha de pesquisa “Trabalho, Educação e Políticas Públicas” do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGeduc) da Universidade Federal Rural do Rio do Janeiro (UFRRJ).

Em contraposição aos discursos do fim da centralidade do trabalho e da extinção da classe trabalhadora, pressupondo a superação da luta de classes, temos observado nas últimas três décadas a forma como as transformações no mundo do trabalho vêm impactando nas políticas públicas de formação humana e, por conseguinte, nas políticas educacionais direcionadas à classe trabalhadora.

Assim, analisar as novas demandas do mundo do trabalho, decorrentes das mudanças ocorridas a partir dos anos 1990, é condição primordial para uma análise crítica das políticas educacionais da atualidade. Eis aí um dos maiores méritos do livro, pois a obra “Crise do Capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional” já carrega em seu título o fio condutor presente em todos os textos que

¹ Resenha recebida em 12/01/2022. Aprovada pelos editores em 12/04/2022. Publicada em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.52805>.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC - UFRRJ), Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Tem vínculo institucional com a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-4013>. E-mail: cinthiamarujo_bz@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2769389878728989>

a compõem, qual seja a tarefa de explicitar a relação entre a totalidade da produção e reprodução da vida material na sociabilidade do capital e as reformas educacionais dos últimos trinta anos.

A concepção de formação humana como um campo em conflito que tem suas raízes fincadas na luta de classes evidencia-se logo no prefácio, com o seguinte questionamento feito por Hugo Leonardo Fonseca da Silva: “Qual formação para qual trabalho?”

A resposta a essa questão se dá no decorrer da leitura dos textos, nas análises dos diferentes aspectos da política pública de formação humana presentes no livro, que partem do contexto sócio-histórico da crise orgânica do capital, na década de 1970, marcada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista e do modelo de regulação social keynesiano, bem como do modo como a burguesia se articula para enfrentar a crise, cujas estratégias são sintetizadas pelos membros do GTPS – Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade na categoria intitulada como recomposição burguesa.

Dessa forma, a investigação das novas demandas do capital para a formação do trabalhador ocorre, ao longo dos textos, com base na análise das ações da burguesia para o enfrentamento da crise, seja no âmbito estrutural, com o reordenamento da produção a partir do toyotismo; seja no aspecto superestrutural, com a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes, como expressão política das mudanças estruturais.

José dos Santos Souza apresenta o primeiro artigo do livro, intitulado “Fundamentos sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital”, no qual aponta que no cerne da recomposição burguesa está a preocupação em reestruturar o regime de acumulação taylorista-fordista, na busca de flexibilidade do trabalho e da produção e o rompimento com o modelo de regulação keynesiano. Nesse sentido, o novo modelo de gestão vem mobilizando não apenas capacidades humanas de trabalho, mas também a construção de subjetividades.

No segundo artigo, “Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital”, o mesmo autor retoma o olhar atento sobre o aspecto superestrutural - não em detrimento do estrutural, mas numa concepção dialética, ao afirmar que

no campo educacional, a ofensiva do capital tem se materializado em ações e formulações no sentido da reconfigurar o sistema educacional para atender de modo mais eficiente as novas demandas produtivas.

Seja preparando a força de trabalho para ocupar postos de trabalho em condições mais flexíveis, seja conformando um contingente excedente da força de trabalho que deve ser preparado para conformar-se com as condições de precariedade, informalidade ou desemprego” (2021, p. 41).

O artigo “O papel do CLAD na ofensiva do capital na educação”, escrito por Bruno de Oliveira Figueiredo, se propõe a explicar o papel político-ideológico do Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) na contrarreforma dos Estados latino-americanos. O autor realiza uma análise política das estratégias de mediação do conflito de classes contidas nos documentos do CLAD, destacando que as concepções apresentadas na proposta desse organismo internacional estão afinadas com o projeto neoliberal mediado pela Terceira Via, assumindo papel importante na direção e difusão do gerencialismo como modelo para a gestão dos Estados latino-americanos, tornando-se principal referência da contrarreforma estatal na América Latina.

No texto “Os organismos internacionais como legitimadores da ofensiva do capital na educação”, Alex Kossak e José dos Santos Souza também trazem para o debate as ações dos organismos internacionais no contexto da contrarreforma do Estado, atuando na formulação e na articulação das ações governamentais. Os autores apresentam a categoria pedagogia política do capital em referência às estratégias burguesas de captura da subjetividade da classe trabalhadora. Tais estratégias visam atender às novas demandas de formação e qualificação do trabalhador de novo tipo, em conformidade com o novo padrão de desenvolvimento enxuto e flexível. O texto explicita o papel atribuído à educação como mediadora do conflito de classes, atuando na construção de um novo consenso.

O autor Thiago de Jesus Esteves traz para a reflexão a reformulação do papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A leitura do texto “O caráter estratégico do INEP na ofensiva do capital na educação” nos permite compreender a gênese e a reformulação desse instituto, essa última iniciada durante o governo FHC e aprofundada nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, deixando de ocupar-se por pesquisas educacionais para transformar-se no organismo gestor das reformas gerenciais no campo educacional, encarregado de avaliar, segundo os ditames do capital, o sistema educacional brasileiro.

O objeto de estudo do texto “Aprender a empreender: pilar mais recente da educação profissional e tecnológica”, escrito por Paula Macedo e José dos Santos

Souza, consiste numa análise das implicações políticas e ideológicas da sugestão da UNESCO do quinto pilar para a educação: aprender a empreender. Os autores tomam como referência para a análise a educação profissional e tecnológica brasileira, tendo por intento explicitar as implicações políticas e ideológicas da criação desse pilar e, nessa tarefa, tomam por hipótese o papel do incentivo ao empreendedorismo como medida de conformação ética e moral para a mediação do conflito de classes, diante do contexto de precariedade do trabalho e desemprego estrutural.

No texto “A universidade enxuta e flexível: materialidade da ofensiva do capital na educação superior”, Igor Andrade da Costa e José dos Santos Souza investigam o desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no contexto do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital, nos anos 1990, para evidenciar de que forma a ampliação do acesso ao ensino superior é acionada não apenas em atendimento às demandas da produção, mas também como estratégia de criação do consenso em torno do padrão de sociabilidade burguês.

Jussara Marques de Macedo apresenta mais um elemento alvo da ofensiva burguesa: a formação docente. Em seu texto “Competências digitais na formação para o trabalho docente: atalhos para a formação enxuta e flexível”, a autora nos adverte que diante da demanda de formação de trabalhador de novo tipo se faz necessária a formação de novo tipo também para quem formará esse novo perfil de trabalhador. Nessa análise, toma como referência empírica resoluções que dispõem sobre a formação docente inicial e continuada e conclui que cada vez mais essa formação docente orientada pelos organismos internacionais nos distancia de uma formação para a emancipação humana.

“Contrarreformas na educação superior e tendências do trabalho docente no Brasil”, de autoria de Rodrigo Coutinho Andrade, dá continuidade ao debate sobre as transformações do trabalho docente, através de uma exposição analítica de parte da agenda educacional dos organismos internacionais, com foco no Banco Mundial, além de expor como essa ofensiva tem impactado na realidade docente. Constata que a formação docente obedece aos ditames pragmáticos da nova pedagogia política do capital para a formação do trabalhador de novo tipo, orientada pelo currículo enxuto e pela expansão da EaD nas licenciaturas.

Por fim, o texto “Reforma do ensino médio e BNCC: ofensiva do capital na Educação Básica”, escrito por Nelma Bernardes Vieira e José dos Santos Souza, fornece elementos que nos ajudam na compreensão das políticas públicas

materializadas no ensino médio brasileiro nos últimos anos, ao trazer para seu texto alguns documentos de organismos internacionais para a educação. Nesse sentido, destaca que o ensino médio é um campo de disputa e alerta que além do controle do conhecimento ofertado aos filhos da classe trabalhadora através de um currículo enxuto e flexível, a reforma do ensino médio também impacta no trabalho docente, seja através da flexibilização ou da precarização do trabalho.

Como é possível constatar, embora abordem distintos aspectos dessa ofensiva burguesa sobre as políticas públicas de formação humana no Brasil, é notória a organicidade das discussões travadas pelos autores desta coletânea. Tomando o rigor teórico e a profundidade analítica como compromissos coletivos, os organizadores e autores se propõem a apreender as relações existentes entre trabalho e educação e, para tanto, partem do trabalho como categoria central, fundante das relações históricas de produção, referenciando-se no materialismo histórico dialético como teoria e método de análise. Logo, os escritos dessa obra devem ser lidos por todos aqueles que defendem uma educação pública, gratuita e de qualidade referenciada nos interesses da classe trabalhadora.

Referências

SOUZA, J. dos S; MACEDO, J. M. de (Orgs.). **Crise do Capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

O LEGADO DE LISETE ARELARO: PRESENTE ONTEM, HOJE E SEMPRE EM SEUS ENREDAMENTOS COM PAULO FREIRE¹

Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini ²



¹ Artigo recebido em 09/07/2022. Aprovado pelos editores em 11/07/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55195>.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Associado IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro permanente do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho-Educação, Neddate. Editora adjunta da Revista Trabalho Necessário – TN 42. E-mail: angmlini@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3818755472230739>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8543-3881>.

Apresentação³

No momento que o pensamento ultraneoliberal e ultraconservador se impõe temporariamente sobre as diferentes sociedades do planeta, apresentar o contraponto da investida destes pensamentos e do capital é de fundamental importância, o que demonstra a presença de muitas lutas, resistências e experiências emancipatórias, compondo outros discursos, mesmo que não hegemônicos, mas que se faz necessário o reconhecimento, explicitando que um outro mundo, uma outra educação é possível.

Esta transcrição é uma homenagem à professora Lisete Arelaro, que nos deixou há pouco tempo, mas é eterna referência na formação de várias gerações de educadores e pesquisadores em educação. Dona de um inquebrantável otimismo, além de nos oferecer os seus ensinamentos, nos brindava sempre com a sua disposição para a luta por um mundo mais justo e pela garantia dos direitos humanos e dos direitos sociais, sobretudo à educação pública de qualidade, em todos os níveis, etapas e modalidades, ao alcance de todos e todas. Com uma larga e destacada trajetória no campo da educação brasileira, a Professora Lisete Arelaro atuou na educação básica como professora e diretora, no ensino superior, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na graduação e na Pós-Graduação, foi diretora da faculdade, tendo participado e presidido as suas mais variadas comissões e conselhos, inclusive tendo se destacado como representante eleita no Conselho Universitário da USP. Recebeu o título de Professora Emérita da FEUSP, em junho de 2021, merecida homenagem por sua atuação no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, acrescidos da participação intensa nas instituições de Pesquisa, como a ANDE, ANPED, ANFOPE, ANPAE, FINEDUCA e outras, além da participação na UNDIME, no Estado de São Paulo e na articulação da UNDIME Nacional. Teve também participação ativa nas discussões sobre o Plano Estadual de Educação de São Paulo e sobre a legislação federal.

³ Este texto é uma transcrição de evento – de uma roda de conversa – realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense no âmbito do Festival Paulo Freire, projeto de extensão que congregou várias atividades, de abril a novembro de 2021, em homenagem ao centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, com quem a Professora Lisete Arelaro teve fortes vínculos, tanto no trabalho conjunto, como na convergência de ideias e convicções políticas e pedagógicas. Contamos com as apresentações da Professora Nazareth Salutto, representando a Comissão Organizadora do Projeto e do Professor Jairo Selles, vice-diretor da FEUFF, em nome da direção da faculdade.

Participou ativamente das Conferências Brasileiras de Educação, do “Centro de Estudos Educação e Sociedade”, CEDES, do Conselho Científico da CAPES da Educação Básica e de diferentes fóruns em defesa da educação pública, com qualidade social, um de seus principais compromissos pelo qual lutou incessantemente ao longo de toda a sua vida.

Quando esteve à frente da direção da Faculdade de Educação da USP empenhou-se na promoção de encontros de trabalho com professores das redes municipais e estadual, ampliando a interlocução com os professores da escola básica, estreitando laços com as redes públicas de ensino, na luta pela democratização do acesso à educação pública com qualidade para os setores populares, cuja inclusão social sempre defendeu. Promoveu também a aproximação com as outras unidades da USP, e realizou seminários e diálogos fecundos com intelectuais e políticos em torno de temas tratados nas políticas estadual e federal da educação.

Aliando densa formação acadêmica à experiência na administração pública, trabalhou na equipe de Paulo Freire quando este foi Secretário Municipal de Educação, na gestão de Luiza Erundina na Prefeitura da São Paulo (1989-1982) e foi Secretária Municipal de Educação de Diadema, em São Paulo, por duas vezes.

No trabalho com Paulo Freire, na Secretaria Municipal de São Paulo, o trabalho coletivo, a gestão democrática, a valorização dos professores e de suas condições de trabalho receberam especial atenção.

Com fortes críticas à privatização do ensino e ao empresariamento da educação, Lisete combateu veementemente as parcerias público-privadas que possibilitaram que os interesses privados se sobrepusessem ao interesse público, permitindo tanto a destinação de recursos do Estado para empresários, por meio da compra de kits pedagógicos e livros didáticos para as escolas públicas, quanto a padronização de currículos e supressão da autonomia intelectual dos docentes. Contrapunha-se à educação a distância, denunciando em seus escritos a atuação de grandes conglomerados que, no ensino superior, em São Paulo, ofereciam as disciplinas teóricas, tais como filosofia, sociologia e psicologia de modo não presencial, priorizando oficinas e cursos presenciais só para o ensino de metodologias e práticas, privando os futuros docentes de acesso aos conhecimentos aprofundados nas disciplinas que possibilitam mais reflexão e exercício do pensamento crítico. Combatia esta formação de professores, destacando que

atualmente 75% das matrículas nas licenciaturas estão no setor privado, que, majoritariamente oferece formação domesticadora.

Ao fazer a crítica contundente das ONGs e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, OSCIPs, cuja existência e disseminação foi favorecida pela Emenda Constitucional 19, de 1998, de Bresser Pereira, introduzindo o conceito de público não estatal em nossa Lei Maior, Lisete temia que

A responsabilidade pela oferta dos serviços, historicamente considerados como obrigações privativas do Estado, pudesse ser transferida a terceiros, em particular, os “serviços que atendessem ao interesse público”. Introduziu-se com legitimidade legal, a possibilidade de privatização e de terceirização dos serviços públicos, já em franco desenvolvimento em todo o país, por meio das organizações sociais de interesse público (Oscips) (ARELARO, 2017, p.17).⁴

A Professora Lisete também militou em partido político, entidades acadêmicas e sindicais e, nos projetos de extensão dos quais participou, dedicava-se à defesa da necessidade de implementação de políticas públicas que transcendessem governos, que fossem políticas de Estado para garantir o direito à educação extensivo aos trabalhadores.

Esteve sempre comprometida com as classes populares: dentre as suas diversas atividades, desde o início de sua carreira. Em meados da década de 1960, participou do Programa de Assistência Técnica em Educação, em Alagoas, por meio de ações que visavam contribuir com o desenvolvimento educacional das regiões Norte e Nordeste, programa este vinculado ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, onde também atuaram Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Luiz Pereira e outros pesquisadores destacados, com quem conviveu. Dentre muitas outras iniciativas, mais recentemente, se dedicou ao “projeto de formação de Educadores Populares Infantis, destinado aos movimentos populares (MST, MTST, entre outros) com o intuito de melhor qualificar esses educadores populares”, ofertando ainda curso de Especialização em Educação e Agroecologia para lideranças do campo, pois os seus “ideais de justiça social não são apenas discurso, mas atividades e práticas consistentes”.⁵

⁴ ARELARO, L.; SILVA, S. Avaliando políticas sociais no Brasil: algumas diretrizes fundamentais. In: SILVA, S.; ARELARO, L. **Direitos sociais, diversidade e exclusão**: a sensibilidade de quem as vive. Campinas: Mercado de Letras, 2017

⁵ KRUPPA, S. Prefácio. In: ARELARO, L. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/622.

Para a garantia de educação de qualidade, concebida como um direito social, de que as classes populares possam desfrutar, Lisete sempre considerou fundamental a defesa da educação pública, estatal, de qualidade, socialmente referenciada, que acolha as diferenças. Nesse sentido, a defesa da democracia e da participação popular na tomada de decisões, a gestão democrática da educação e o acesso ao conhecimento e à informação constituem um imperativo. Considerava que os interesses coletivos precisam ser respeitados, adequando o trabalho na escola à diversidade do alunado, às condições sociais do local onde a escola se insere, investindo fortemente nas condições de trabalho e salário dos docentes e na infraestrutura do espaço escolar.

Para tanto, afirmava a necessidade de combater o empresariamento da educação, as concepções neoliberais que visam a oferta de formação instrumental ao alunado, pautada em “competências e habilidades”, voltada ao atendimento das necessidades imediatas do mercado, distantes da perspectiva da formação humana, integral, que possibilite às classes trabalhadoras, por meio de uma educação emancipadora, se tornarem capazes de atuar como agentes históricos e sociais, transformando a realidade.

Lisete apontava em seus textos o evidente retrocesso presente na atual reforma do ensino médio, cujo embrião já se encontrava nas proposições da legislação da década de 1990, nos projetos do governo peessedebista, reforçando a dualidade estrutural que sempre caracterizou a educação brasileira nesta etapa, agora implementada com nova roupagem, mantendo a velha discriminação social. E nos alertava em relação aos impactos da Base Nacional Comum do Currículo, reforçada pela BNC – Formação, nos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, instados a se adequar a estes documentos que fragilizam a formação dos futuros docentes e pesquisadores da educação básica e, a um só tempo, ferem a autonomia universitária e desconsideram pesquisas e trabalhos dos professores do ensino superior.

Lisete investigou com profundidade movimentos e grupos empresariais como o Instituto Ayrton Senna, o Todos Pela Educação e outros, já que também se dedicava às pesquisas sobre financiamento da educação, preocupada com os necessários recursos para a garantia de universalização do acesso à educação de qualidade à população brasileira. Demonstrou como a legislação de nosso país, sobretudo da década de 1990 à atualidade, favorece a drenagem de recursos

públicos ao setor privado, possibilitando ainda o controle ideológico dos conteúdos ofertados no sistema público de educação aos nossos estudantes e buscando tolher a liberdade de cátedra.

O empresariamento da educação, de acordo com Lisete, levaria à perda da função social da escola, resultando na

perda de referência em relação à própria definição dos objetivos da escola, ou da sua “missão”, confundindo-se seu objetivo permanente de socialização dos conhecimentos, realizado a partir de uma seleção crítica e variável de conteúdos, considerando os diferentes grupos-classe, que lhes permite uma sólida formação intelectual, com um caráter efêmero e quase místico da função da escola – uma escola sem diferenças e desigualdades sociais, em que as novas tecnologias (a internet em especial) superam as origens de classe. (ARELARO, 2007, p.911-912) ⁶

Coerente com as suas ideias, referendadas por sua prática, a Professora Lisete nos proporcionou uma agradável e inesquecível tarde, em que falou sobre seu trabalho, convivência e experiência atuando com Paulo Freire.

Angela Tamberlini

Olá, boa tarde a todos e todas. Hoje a nossa roda de conversa aborda o tema “Por que Paulo Freire continua atual?” Neste evento do Festival Paulo Freire que vem abrilhantando as nossas atividades durante todo o ano, desde abril. E hoje temos a satisfação de ter a presença da professora Lisete Arelaro, professora titular da Faculdade de Educação da USP e professora emérita da mesma faculdade, da qual foi diretora também. Tem uma larga trajetória de atuação no campo acadêmico, político e administrativo. Foi Secretária de Educação do município de Diadema em São Paulo, duas vezes, e também presidiu o Forumdir, Fórum de Diretores e o FINEDUCA, que faz pesquisas sobre o financiamento de educação. Durante toda a vida se dedicou à educação: desde a educação básica como professora e diretora no ensino fundamental e médio, passando pelo ensino superior e passando pela atuação política. Foi candidata a governadora na última eleição de São Paulo, pelo PSOL, Partido Socialismo e Liberdade. Neste momento, acima de tudo, vamos destacar o trabalho que a professora Lisete fez participando da equipe que trabalhou

⁶ ARELARO, L. Formulação e implementação de políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, vol. 28, n.100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.

com Paulo Freire, na gestão de Luiza Erundina, em São Paulo, de 1989 a 1992. Ela trará muitas contribuições para o nosso festival, fechando com chave de ouro nessa semana em que ele se encerra e podemos então começar aqui um diálogo lembrando, desde o início, da atuação do Paulo Freire, na década de 60, um período riquíssimo de atuação e de luta pela justiça social e pela igualdade, por um país melhor, com uma juventude imbuída de muitos ideais e que se empenhou nas lutas dos movimentos populares, da cultura e educação popular, lembrando do MCP, Movimento de Cultura Popular, do qual Paulo Freire fez parte. Naquele momento se abraçava, inclusive no campo das pesquisas, a importância da sociologia da educação como uma contribuição para se pensar a educação numa perspectiva social. A pesquisa social ganha vulto nesse momento e com intenso trabalho no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, nos Centros Regionais, com a gestão do Anísio Teixeira no Centro Brasileiro, mas no Centro Regional de São Paulo há a presença do Florestan Fernandes e do Antônio Cândido, deixando marcas fortes. O Luiz Pereira é um herdeiro dessa corrente e Paulo Freire, inclusive, teve uma participação durante um tempo no CRPE do Recife, único que ganha o nome da cidade e não do estado, e o CRPE de Recife tem uma parceria com o MPC e com Miguel Arraes. Antes de passar a palavra para a professora Lisete comentar, só quero destacar que esse momento é muito rico, até porque é o momento onde nós tínhamos tempos de democracia, algo que precisamos valorizar muito hoje em dia, quando nos deparamos com o império da ignorância, da visão fascista, dos gabinetes de ódio, tentando minar possibilidades como essa, que visavam justamente a libertação dos trabalhadores no Brasil, um país profundamente desigual, e que naquele momento, se não houvesse o golpe, nós teríamos avançado muito mais e não teríamos a situação gravíssima de exclusão social que temos hoje. Então eu gostaria que a professora Lisete comentasse a trajetória do Paulo Freire, desde esse a década de 60, esse período tão rico que vai ser ceifado pelo golpe de 64. Ele já inicia suas atividades na década de 50 e tem um trabalho intenso, mas Paulo Freire não pára, ele continua atuando depois, no exílio, mas vou passar a palavra para a professora Lisete.

Lisete Arelaro

Boa tarde a todos, todas e todes. Quero cumprimentar a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense por essa atividade, que só engrandece o nome das universidades públicas hoje no Brasil. E queria, na pessoa do professor Jairo, agradecer aqui o convite que vocês, tão gentilmente, me fizeram.

É sempre um prazer falar de Paulo Freire, um prazer e até um dever, porque como o professor Jairo lembrou, ele acabou virando “maldito” pelo grupo, especialmente, da “escola sem partido” que, na verdade, nós sabemos que o nome verdadeiro é “escola com mordança”, no sentido de que hoje há um controle ideológico que está em pleno vigor no Brasil. A demissão dos nossos 31 colegas no Inep deixa claro, exatamente, o que está sendo para fora e para dentro, a pressão para adoção de uma proposta de ensino e de educação que contraria totalmente o pensamento de Paulo Freire. Por isso que eles querem realmente é deslegitimá-lo, mas, ao contrário, parece que as coisas foram interessantes. Porque hoje quando ocorre o centenário, muitos que nem sabiam que o Paulo Freire existia, muitos brasileiros - parece que o Paulo Freire é mais conhecido lá fora que aqui dentro - leram muito, fizemos muitos debates e estamos fazendo ainda muitos debates sobre o nosso grande educador. Eu diria que hoje o Paulo Freire é um nome nacional, de conhecimento, de leitura e de esperar, porque, realmente, nessa situação horrível em que nós estamos, ter certeza científica, artística e literária de que a esperança é possível, é muito bom. E Paulo Freire faz esse percurso, nos ajuda a percorrer essa travessia.

Então é bom que nos lembremos, que estávamos nos anos 60, no nacional-desenvolvimentismo, que trouxe também uma concepção para a educação como nunca se tinha tido, no sentido de que ela mudava as pessoas. E, logicamente, com o governo Juscelino Kubitschek que antecedeu (esse momento), essa ideia de que o trabalhador brasileiro precisava ganhar outras dimensões, acabou fazendo da educação um pólo de interesse e ele entra na agenda nacional, talvez um dos últimos governos em que a educação entra na agenda nacional realmente com prioridade. Vamos lembrar que depois de tudo, João Goulart (Jango) assume o governo e, evidentemente, se ampliam as possibilidades para o enfrentamento daquilo que era chamada uma chaga, que era o analfabetismo maciço na população brasileira. A UNE, União Nacional dos Estudantes, naquele momento também compra a ideia da alfabetização de adultos e vira uma obrigação de todos nós, estudantes naquela época, seja do ensino médio, ou do ensino

superior, assumirmos a qualquer tempo e sabendo ou não sabendo das coisas, assumindo realmente a responsabilidade por classes de educação de adultos. É um período em que no Brasil você encontra classes de alfabetização nos lugares mais inimagináveis do país, especialmente naquele momento. Também nas paróquias católicas progressistas, porque nós estávamos vivendo a teologia da libertação e, portanto, estávamos com duas grandes questões. Primeiro, uma discussão importantíssima sobre as reformas de base no Brasil, das quais fazem parte a educação trabalhista e a reforma agrária.

Pensem bem nos anos 60, nós já estávamos discutindo no Brasil a importância da reforma agrária e nós estamos em 2021 e até hoje, a reforma agrária não só não aconteceu, como o movimento mais organizado dos trabalhadores, que é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terras no Brasil, continua sendo perseguido e morto. Ainda anteontem mais dois de seus líderes foram assassinados, exatamente por interesses de uso da terra da forma mais perigosa e desastrosa para o Brasil. É nesse clima que estava o Paulo Freire assumindo inclusive a responsabilidade pelo plano nacional de alfabetização e os movimentos sociais estavam eclodindo,

Lembrando isso, que esta é uma fase em que existem em debate no Brasil vários projetos políticos de esquerda e, portanto, é um momento de organização social e de reorganização social muito importante. Aliás, no final dos anos 50, inícios dos 60, nós até não estudamos mais nas escolas, mas se vocês forem ver, é onde muitas experiências interessantes em escolas começam a acontecer. A Angela aqui conosco, a professora Angela escreveu um livro importantíssimo⁷ sobre uma das experiências que se fez em São Paulo e que marca até hoje o que era uma visão de educação política, uma educação para a liberdade nos termos do Paulo Freire e que foi experienciada aqui em São Paulo. Com muito sucesso, até a ditadura empresarial-militar chegar, então é importante lembrar disso. Quero também dizer o seguinte: que é muito interessante porque Paulo Freire, apesar da grande e evidentemente bem-sucedida experiência de Angicos, tinha uma grande preocupação que não nos iludíssemos que 40 horas iriam dar conta da alfabetização. Aquela era uma circunstância especial com os trabalhadores

⁷ TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os Ginásios Vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

camponeses, numa determinada região e circunstância, que não se repetiriam, é importante lembrar.

Agora, é fundamental frisar que quando se diz que primeiro é a leitura do mundo, depois as palavras, nós estamos dizendo que o entendimento da realidade é fundamental e, portanto, não é só um problema de ser bem-sucedido, não importam as horas, mas efetivamente a alfabetização e pós-alfabetização são etapas necessárias se nós quisermos realmente formar um cidadão que possa ter uma consciência crítica. Isso que é importante, vou dizer para vocês que nós tínhamos o privilégio, como eu, que trabalhei no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e ali, na área de mídia, é que se produziam exatamente os slides do chamado, aspas, que ele não gostava disso e nem aceitava, o chamado método Paulo Freire, como ficou conhecido, ele chamava de processos de alfabetização e não método. Que em método se tem passos certos e tem que fazer sempre do mesmo jeito e se há alguma coisa que não dá para fazer sempre do mesmo jeito, é a alfabetização freiriana. Mas estavam ali só para que nos lembrássemos, porque há pessoas que acham que Paulo Freire era meio antiquinho, não, Paulo Freire era muito moderno porque, inclusive, os aparelhos de slides eram holandeses e a coisa mais moderna que tinha e as gravuras eram muito bonitas, eu quero dizer para vocês, eram diferentes do que fazíamos nas nossas aulas. Primeiro você sabe que fizemos vários absurdos em nome do Paulo Freire, porque ninguém sabia, ninguém nunca tinha lido Paulo Freire propriamente, só sabíamos como é que as coisas eram, e aí usávamos. Quero lhes dizer que era bem pobre, poucos eram os estudantes que podiam ter aqueles aparelhos, usávamos caixa de sapato com aquela luzinha atrás para projetar as nossas gravuras e isso aconteceu em muitos lugares, o que era uma experiência muito boa.

Aliás, cá entre nós, estava na hora de falarmos sobre o fechamento brutal de classes de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nenhum interesse na questão de alfabetização de adultos, vou lhes dizer, fora o Município de Belém, que ouviu o prefeito prometer que até o final de seu mandato, irá solucionar essa questão, porque nós temos professores preparados, temos todas as condições hoje para enfrentar isso. Às vezes há pessoas que falam com naturalidade “ainda temos 7% da população brasileira” que são analfabetas. Supondo 200 milhões, temos mais, mas supondo 200 milhões, são 14 milhões de pessoas analfabetas ainda e esses 14 milhões são mais que muitos países europeus. Então não ouvimos mais falar nessa

questão, estamos precisando de um novo Paulo Freire para animar a nossa população e, evidentemente, encher de esperança de que isto poderá ser superado a curtíssimo prazo, falta só vontade política. É isso.

Angela Tamberlini

Lisete, eu acho interessante reforçar essa ideia, que estava presente no Paulo Freire, dos círculos de cultura, da preocupação da época com o desenvolvimento regional, com estudos de comunidade, com as características diversas da cultura regional na perspectiva de desenvolvimento integral do país, pensando a alfabetização não mais como aprender a ler, escrever e contar, mas como muito mais do que isso: uma conscientização política, uma libertação do trabalhador. E você mencionou a questão do material, não é? Eu tenho como presente da Vera e do Barreto, que foram do MCP, quando participamos juntos nos projetos de extensão da USP, aquele documento que traz as figuras, nada mais nada menos, do que do Francisco Brennand, do Recife, um artista maravilhoso que tinha aquelas gravuras para serem discutidas no círculo de cultura e esse círculo abrangia gravuras que dissessem respeito às atividades exercidas também pelos trabalhadores, para que eles tivessem uma conexão com o mundo deles.

Lisete Arelaro

Vou lembrar aqui, a Vera e o Barretão como nós os chamávamos. Eles começaram a fazer pedagogia na Faculdade de Educação da USP, na época era curso de pedagogia ainda, e começaram a namorar e se apaixonaram pelo Paulo Freire. Foram eles que conseguiram que o Paulo Freire viesse para São Paulo e depois eles nunca mais o deixaram. Estiveram juntos pós-exílio e no seu retorno criaram a Vereda, que era um local, um lócus privilegiado para quem quisesse discutir alfabetização de adultos no Brasil, e eles fizeram trabalhos lindíssimos. Esse casal, a Vera e o Barreto tinham exatamente um grupo de alfabetização em Osasco, uma cidade próxima, industrial, encostada em São Paulo. Saímos da USP, andamos dois passos e estamos em Osasco, era ali que eles tinham uma sala de alfabetização. Aliás, um conjunto de salas nas quais eles motivaram vários alunos da Faculdade de Educação e de outras unidades. Entrava todo mundo, é importante

que vocês, estudantes, saibam disto, estudante de física, química, história, geografia e ciências sociais: todo mundo, não era só pedagogia, todo mundo estava exatamente entusiasmado com a possibilidade de “mudar o Brasil” e mudava-se o Brasil dando-se condição de leitura à população. Obviamente a leitura e o entendimento do que se está lendo permitia, o que Paulo Freire chamava de libertação.

Agora, eu queria apanhar um pouquinho essa ideia que a Angela trouxe aqui no sentido do que significava a questão da comunidade. Paulo Freire, vejam vocês que nós estamos falando de alfabetização e hoje nós temos, dentre os absurdos dos absurdos do atual Governo Federal, o que a BNCC e o próprio MEC propõem: o método fônico como sendo o modelo ideal de alfabetização. Eles dizem que é o modelo pelo qual se aprende a ler, aliás, está tendo um curso nessa direção e há muita gente ganhando dinheiro nisso. Vou dizer para vocês, nos anos 60 quando eu estava fazendo o curso de formação de magistério, chamado curso normal - é estranho chamar um curso de normal, como se os outros fossem anormais - de todo jeito nesse curso nós já considerávamos, no início dos anos 60, o método fônico superado. Agora, estamos em 2021 e está aí o método fônico proposto como o método mais moderno para se alfabetizar. Então, cuidado com o que o MEC produz hoje e o que você está lendo ali, e é por isso que eles também estão combatendo uma coisa que o Paulo Freire considerava fundamental, que era uma formação sólida, científica e pedagógica dos e das professoras. Porque ele dizia que quanto menos você conhecer, menos você terá condições de escolher e, portanto, se eu não conhecer as possibilidades e diferentes “métodos e processos de alfabetização” que existem, já feitos no Brasil, e a avaliação que se tem sobre os mesmos, será possível achar que o método fônico pode ser um bom método, mais por ignorância, do que por opção. A BNCC não nasceu para ser um currículo, mas ela está se tornando um currículo e eles querem um currículo único e o que é que você faz? Primeiro, desqualifica a formação de professores, o que o Conselho Nacional de Educação está fazendo e vou citar aqui, na pessoa da Maria Helena Castro, que é sua presidenta, que é a mesma que assessorou por oito anos o governo Fernando Henrique Cardoso (primeira e segunda gestão) e mais, foi secretária de educação em São Paulo, na gestão José Serra, e sabe o que eles fizeram? Fizeram “jornalzinho” que era para o professor seguir exatamente o que eles estavam propondo. Era tão absurdo que tinha lá, por exemplo, “devo chegar na sala e o

professor tem que estar sempre animadinho” é verdade que professor animadinho muda as condições de trabalho, não é? Sempre um professor animadinho dá mais animação na sala, o que acontece é que havia a prescrição: “você deve chegar e dizer com animação *oi, boa tarde*” e havia um emoticon ao lado de uma carinha para você, professor, saber o que era para fazer. Eu estou dizendo isso porque esta ideia de que o professor é incapaz, que nós professores, especialmente das séries iniciais, ou da educação infantil, somos incapazes, que reagimos a qualquer inovação e somos preguiçosos, é uma ideia muito em vigor difundida pelos privatistas no Brasil, que nunca entraram, como a Maria Helena Castro, em uma escola pública e nunca vivenciaram o que quer dizer a educação das crianças pobres e muito pobres. Acreditam em uma programação determinada, que há um ciclo científico na sucessão de conteúdos e Paulo Freire mostra, de maneira que considero conclusiva, que isso é uma invenção, porque o grande companheiro do professor ainda é o livro didático. E o que são os livros didáticos? São as experiências que colegas nossos, professoras e professores, acharam que deram certo e que propõem para que você siga, mas não têm fundamentação científica. Segundo, como conhecimento é uma totalidade e nós temos essa separação na nossa formação: curso de história, física, química, ciências sociais, educação física e pedagogia, tudo separado, é evidente que, às vezes, temos essa ilusão de que cada área tem uma maneira perfeita de se desenvolver quando, na verdade, cada área é um conjunto de áreas, sempre, a separação é uma separação proforma. Então, o que Paulo Freire propõe é que se conheça quem são seus alunos, quais são as suas condições de vida e de trabalho, para você até poder junto com eles, decidir o que é um currículo que vale a pena, que tenha sentido e que seja significativo para os diferentes grupos sociais. E hoje no Brasil nós estamos correndo esse risco da BNCC caminhar para um currículo único, que vemos que hoje o Conselho Nacional de Educação quer obrigar as universidades, e espero que a Universidade Federal Fluminense reaja de forma animada e participe desse movimento nacional contra resoluções já aprovadas. Que querem, primeiro, determinar o que nós, professores universitários, que trabalhamos nas licenciaturas, temos que trabalhar com os nossos alunos e, segundo, que a proposta deles é que essa história de história da educação, filosofia da educação, sociologia, antropologia, economia, financiamento da educação, tudo isso é bobagem pode ser feito até à distância, como aliás é a resolução que eles estão preparando. Cuidado,

que o ensino híbrido vem aí, mesmo voltando às aulas presenciais, é economia de recursos para que eles entrem, eles, do setor privado, entrem, então cuidado. Eles estão exatamente propondo isso e o que seria importante nos cursos de formação de licenciatura, nesta concepção, seria ensinar aos nossos alunos de graduação o que eles deverão ensinar e que foi proposto na BNCC e eu estou traduzindo aqui, em termos evidentemente superficiais, a gravidade da situação que nós estamos vivendo. Paulo Freire iria dizer: “não lamento, olha, nós, estamos aprendendo a trabalhar com a diversidade agora, faz muito pouco tempo que a questão da diversidade foi incluída nas nossas preocupações curriculares. Então, na hora em que nós estamos aprendendo a lidar com a cultura popular, científica, pedagógica e social do Amazonas, da Bahia, do Mato Grosso, do Rio Grande do Sul é que eles vêm querendo que a gente estabeleça exatamente um programa único? ” Portanto, nós temos que estar alertas e é por isso que eles não gostam de Paulo Freire. Primeiro, porque Paulo Freire falava uma coisa que parece óbvia e que hoje é a menos óbvia, que a educação não é neutra e, por isso mesmo, ela é um ato político, não ato político-partidário, mas ato político porque ela implica opções dos professores e das professoras. Quando eu realço um tema, quando eu realço um artigo, quando eu peço para ler um livro, quando eu digo vá ao teatro, veja tal filme “Olha o Marighella está estreando aí, vá assistir”, tudo isso significa uma visão de mundo, significa o quê é que nós queremos para a educação desta geração, que sociedade que nós queremos. Vamos ficar no individualismo, na falsa meritocracia, no absurdo do empreendedorismo ou vamos realmente lutar por uma ideia mais socialista, mas entendendo no caso aqui, não só o socialismo tradicional. Eu sou socialista também, eu também me sinto incomodada, mas desejamos efetivamente uma sociedade que seja muito mais solidária do que a que nós estamos vendo hoje, então é um pouco isso e, logicamente, esta é a saída. Paulo Freire sempre diria que esse processo de podermos avançar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, ou seja, conhecer a realidade não é tão simples como as pessoas às vezes acham e não é privilégio que só os pobres não conseguem entender. Diria “nós temos doutores”, aliás a pandemia mostrou isso muito bem. Nós temos doutores com um currículo Lattes de 2 Km - antes também do CNPQ perder todos os nossos dados - mas quilômetros de currículo, enfermeiros, professores, cientistas, escritores e políticos e que até hoje não entendem o Brasil, ou falam do Brasil como uma hipótese, como um país ideal, como se não tivesse 18% de

desempregados, isso é 18% de 200 milhões, como se não tivesse 31% das famílias, pensem bem, em 2021, no país em que mais plantando, se dá, nós temos 31% das famílias em estado de insegurança alimentar ou alimentícia. O que significa isso? Pensem bem, 31% dos nossos amigos e amigas brasileiros comem hoje e não sabem se vão ter o que comer amanhã. A figura daquele caminhão cheio de ossos, que eram para dar, agora estão sendo até vendidos, em que as pessoas disputam um osso para fazer uma sopa rala, um pouquinho melhor. É vergonhoso para todos nós. E o pensamento de Paulo Freire é muito interessante nisso, porque ele tinha uma grande preocupação, que era a desigualdade social e tinha uma preocupação, que era o fato de nós sermos, sei lá, não lembro direito, se somos o 14º país em termos de Economia, mas nós, há muitos anos, somos um dos 10 piores países em termos de redistribuição de renda e, portanto, em termos de desigualdade social. Ele tinha uma preocupação. Ele achava que, na verdade, com a chamada abertura das escolas, quando os pobres afinal conseguiram chegar na escola pública, a escola pública não os recebeu considerando essa grande desigualdade real do Brasil que, portanto, muitos dos nossos professores, sejam em seus cursos, ou nas suas práticas, não consideravam a desigualdade social, estrutural, do Brasil como um fenômeno que, obviamente, também atingia as escolas e, obviamente, a sala de aula de todos nós. Então era uma grande preocupação dele e por isso que ele até dizia que não há evasão, há a expulsão de alunos e alunas, exatamente porque eles não são compreendidos, os seus interesses não são atendidos, o fato deles não terem comido, não terem onde dormir, não terem podido tomar banho, trocar de roupa ou uniforme, nada disso, muitas vezes, importa para as escolas. Fecha-se o portão até determinada hora, não se deixa sair nem para comer alguma coisa lá fora e assim por diante, não se preocupa com alimentação sadia e saudável dos alunos, especialmente os que estudam à noite, em geral não são pessoas notívagas como eu sou, são pessoas que têm que trabalhar. E é com isso que Paulo Freire se preocupava, mas ele iria dizer “lamento, mas por isso que eu defendo projeto político pedagógico em cada escola” porque é obrigação, é dever, é direito das comunidades participarem junto com os professores, junto com os técnicos, da elaboração do currículo e que é esse conhecimento que vai dar exatamente dinamismo do que está para acontecer, certamente, me desculpe, não me refiro aos projetinhos de vida que o novo ensino médio está querendo nos propor e provocar, o que nós temos hoje é uma proposta deslavada de desqualificação da formação da nossa juventude.

Porque esse governo e outros coparticipantes desse governo, e realmente eu coloco o PSDB aí no meio, na pessoa da Maria Helena, que é um exemplar desse grupo do PSDB, não estão interessados em uma formação realmente consistente da nossa juventude, ela vai descobrir que não há local para ela trabalhar, a menos que ela vire "a enganação do empreendedor", ou seja, afirmando aos nossos jovens sobre a sua formação: "que é a sua responsabilidade, se vire, azar o seu de ser brasileiro ou brasileira".

Angela Tamberlini

Sim, então quando você fala do método de alfabetização que já era ultrapassado na década de 60, eu fico me lembrando que neste momento, no Brasil, havia o investimento no Brasil industrial, na urbanização e as discussões que aconteciam desde a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e dos CRPEs, Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, em relação ao atendimento das crianças das periferias e que vinham, inclusive, do meio rural, porque as famílias vinham em busca de emprego, nesse processo de industrialização. E aí as discussões presentes nos textos do Florestan, do Antônio Cândido, que discutia inclusive a questão da cultura rural e a cultura urbana, em como atender essas crianças e surgia, inclusive, uma nomenclatura que grassava no período "as crianças das periferias em São Paulo e, aqui no Rio, as crianças das comunidades", porque que a escola, como você mesma frisou, expulsava essas crianças, porque, na verdade, o que estava em jogo era justamente isso: era tentar verificar as condições de vida, usar pesquisa social, ter uma escola que percebesse as necessidades dessas crianças e atendesse à diversidade, para que elas pudessem avançar. Então, naquela época, já se questionava a padronização dos currículos e a mensuração, que tinha sido muito valorizada no período anterior, nos testes ABC do Lourenço Filho, etc. Temos aí, nesse momento, com o avanço de uma postura mais à esquerda, a consciência de que a escola tinha que contemplar a diversidade e que aquele ideal da escola universalizada por meio de um currículo único, de uma padronização, e de uma mensuração de testes de QI, Quociente de Inteligência, etc., não atendia as necessidades formativas que viessem a contemplar o desenvolvimento do Brasil. Então eu fico pensando o quanto há de retrocesso no governo atual, o resgate de um método de alfabetização ultrapassado, o resgate de

uma visão que desconsidera uma consciência social que já existia na década de 60 e, pior ainda, o resgate de ideologias retrógradas e reacionárias da década de 30 à 40, como estamos vendo agora. E então temos a compreensão do que significa escola sem partido, bandeiras de regimes autoritários de direita, de combate ao Paulo Freire, que vem no bojo dessa concepção que aí está. Você me fez lembrar tudo isso e o quanto de retrocesso nós estamos vivendo, que não é pouca coisa.

Lisete Arelaro

É verdade Angela, temos que lembrar que o processo de urbanização frente ao desenvolvimento industrial, se deu de uma maneira muito rápida, praticamente aquilo que era rural virou urbano em 30 anos, o Brasil mudou completamente. Essas modificações não foram apreendidas pela escola, que estava acostumada a trabalhar com a criança urbana, de setor médio da população e assim por diante, isso levou a uma situação também bastante extrema de dúvida da própria escola pública, sobre para onde ela caminhava. Agora eu quero lembrar duas coisas aqui, primeiro, que Paulo Freire sempre defendeu que professoras e professores fossem pesquisadoras e pesquisadores, até porque exatamente o processo que ele propunha para a construção do projeto político-pedagógico - não confundir PPP com parceria público-privada, hoje é mais usada a expressão para isso do que para significar projeto político-pedagógico - alguns nem gostam de colocar o político no projeto pedagógico e é realmente porque a proposta de ida à comunidade não é uma proposta para ir dar uma olhadinha lá, para ver como é que era a comunidade, conversar com o seu Zé da esquina, tal e pronto, já sei. Era um processo científico que implicava numa metodologia de conhecimento da realidade, que ficou conhecido na praça como Estudo do Meio, até Paulo Freire sempre falava “não fui eu que inventei isso de Estudo do Meio, já existia antes de mim, só que eu usei o Estudo do Meio porque muitos propuseram e, na verdade, não aconteceu nada”. Então o Estudo do Meio para ele era uma metodologia científica de conhecimento da realidade, que tem, sim, procedimentos para serem obedecidos antes, durante e depois. Por isso a necessidade de uma formação como pesquisador, e cada PPP significa uma pesquisa. E uma pesquisa tão séria quanto como o que nós entendemos como pesquisas acadêmicas, porque tem que ter objetivo, tem que chegar a conclusões e buscar respostas que sejam compatíveis com a realidade,

então isso é muito importante e hoje, praticamente, não temos isso. Mas com essa pandemia que nós estamos vivendo, com 609 mil mortos, e eu diria que tem um aspecto positivo, que pelo menos tem que ter um, porque um drama desses, que é exatamente o fato das escolas, vou falar das escolas da cidade de São Paulo que eu conheço mais, mas os professores, as aulas foram suspensas da noite para o dia, não é? De repente, no dia seguinte, nós não estávamos mais nas escolas. E depois de um tempo desse choque, professores e professoras começaram a querer saber onde estavam os seus alunos, quantos tinham perdido os pais, avós, vizinhos, familiares, e isto levou, e vem levando ainda, a buscas de professores que nem conheciam muito Paulo Freire, a fazerem essas pesquisas. Alguns, cá entre nós, passado o clima mais duro da pandemia, começaram a ir às comunidades para saber, inclusive, como estavam os alunos e nos perguntávamos o quê que esses professores vão fazer assim que as aulas presenciais voltarem. Irão perguntar em que página nós paramos, ou vão querer saber as histórias dos seus alunos? A opção foi por essa segunda parte e eu diria que tivemos e estamos tendo muitas histórias bonitas nas escolas públicas aprendendo com o nosso drama, o que era o processo Paulo Freire de conhecer a realidade e, obviamente, de propor temas, assuntos e conteúdos que tenham a ver com a realidade de todos e com a realidade científica. Temos que lembrar que Paulo Freire, às vezes, é acusado, de uma coisa aliás, até absurda, coisa de quem não leu nunca as suas obras, mas às vezes ele é acusado de ser um defensor de uma escola sem conteúdo. Ele nunca falou isso, ao contrário. Eu até o levei para falar com os meus colegas de pós-graduação que tinham seus preconceitos em relação a ele, para ouvi-lo falar “não há ensino sem conteúdo” e aí ele falou “eu só pergunto quais conteúdos? Não precisa ser esses que estão aí”. Porque nós tínhamos feito uma pesquisa há pouco tempo e queríamos saber por que em agosto a maioria das escolas em São Paulo estudavam átomo e o que acontece em agosto para se estudar átomo. A resposta dos professores de ciências foi muito prática. Falaram: “Lisete, nós estamos no meio do ano, aqui se abre a metade do livro e, da metade para o final, o primeiro tema é átomo” e eu dizia, isso são as escolas públicas reais do Brasil, “e se não foi dado nada no ano anterior e se os alunos não entenderam? ”, e ele (o professor de ciências) continuou “então, pois é, a gente tem que cumprir o programa” por isso que o Paulo Freire falava “por que tem que ser átomo? Que lógica existe, se eu nem sei a combinação científica na cabeça dos estudantes, porque eu tenho que estudar

átomo, de onde nasceu essa questão na cabeça dos estudantes?” Ele propunha a ideia de que se trabalhasse com projetos, posto que a escola é um locus privilegiado, porque nós temos profissionais formados em diferentes áreas que podem perfeitamente combiná-las e apresentar um projeto, até porque ele sempre brincava “não existe química sem história e muito menos física sem literatura”. O que ele queria dizer é que as coisas não são impossíveis de serem combinadas e que isso atrai muito mais um aluno. O aluno não pensa em pedacinhos, quando ele tem dúvidas e as curiosidades dele, elas aparecem de uma forma mais global do que pinçar um assunto e é nossa tarefa, enquanto mediadores do conhecimento com os nossos alunos, dizer “tem o átomo relacionado a várias coisas que estamos estudando” aí tem razão de ser e não porque o livro mandou que em agosto estudássemos átomo. É isso que Paulo Freire proporia e ele falaria em alguma coisa que todos nós acreditamos, que é na interdisciplinaridade, ninguém duvida disso, mas quem faz? Quem estipula fazer? E cá entre nós, nem nós na universidade trabalhamos o dia inteiro de forma interdisciplinar. Por exemplo, vou falar da minha escola porque é mais fácil. Na Faculdade de Educação da USP, somos três departamentos, nos damos muito bem, agora isso não quer dizer que a gente combine as nossas aulas entre nós. Então pode ter repetições e certamente tem, pode ter repetições desnecessárias e é possível que haja repetições contraditórias. Paulo Freire falava: “quanto mais isso acontecer nas escolas e quanto mais cedo isso acontecer, é um benefício para os alunos (o trabalho interdisciplinar). Agora vejam o problema que nós temos: hoje temos a maioria dos nossos estudantes de licenciatura formados no ensino a distância. São 51% dos matriculados que hoje estão no ensino a distância e não por conta da pandemia, bem entendido, não é por este motivo, e no ensino a distância aqui em São Paulo nós já tivemos até denúncias, na secretaria do consumidor, de que essas pessoas que respondem, lembrando que o aluno tem que entrar num determinado horário quando está matriculado no curso a distância e, obviamente, encontraria um tutor que deveria responder às suas indagações e se descobriu que não existe o tutor, na verdade são robôs que respondem nas grandes universidades. Agora imagine o ensino. Ele é empobrecido dessa forma, não estou nem dizendo que todo ensino a distância é assim, estou dizendo que isto ocorre nas grandes empresas mercantilistas que hoje dominam o mercado universitário no Brasil. Nós (universidades públicas) somos 25% de vagas contra 75% de vagas privadas. Hoje há escolas que tem 500 mil

alunos. Nós, a USP, que somos a maior universidade pública, não chegamos aos pés dela, somos maiores que quaisquer Universidade Americana e, assim por diante, para considerar aí as nossas diferenças. E qual era a preocupação do Paulo Freire? O ensino apostilado ou o que você compra de sistemas de ensino. Hoje, o Instituto Ayrton Senna está em mais de 2 mil municípios no Brasil vendendo o mesmo material do programa Acelera Ayrton. O programa interfere na direção das escolas, propõe critérios para selecionar diretor, substitui assessorias, as assessorias da secretaria de educação são substituídas pelas orientações que o Instituto Ayrton Senna dá e assim por diante. Nós encontramos, por exemplo, quando fizemos uma grande pesquisa sobre o Instituto Ayrton Senna, e tanto assim que até hoje, às vezes quando eu estou falando, tem alguém deles lá ouvindo porque dizem que eu falo que eles recebem do governo e eles dizem que não recebem, que eu estou mentindo. Mas se eles elaboram um material que quem faz é a secretaria, quem paga esse material deles para eles que têm um editor é a secretaria, claro que estão recebendo dinheiro público. É interessante a forma como eles lidam com isso. No Estado do Pará, numa sala quilombola, nós encontramos uma professora dizendo para uma professora quilombola: “você está atrasada 15 dias”. Então a questão não é muito simples. Imaginem uma escola quilombola em que a professora está atrasada 15 dias no material do Acelera: então estou dizendo isso porque a situação não é simples! Mas eu diria que Paulo Freire exatamente tentou mexer em aspectos desse tipo, estimulando professores, criando uma jornada de trabalho. Eu acho muito importante quando chegamos na secretaria de São Paulo, é bom que vocês saibam que a cidade de São Paulo, cidade mais rica e uma das mais antigas em termos de sistemas de ensino municipal, não tinha estatuto do magistério, e portanto, uma das reivindicações mais ativas do sindicato dos professores e professoras era a criação de um estatuto e nesse estatuto, que afinal foi aprovado, também como curiosidade, saibam que discutimos tanto esse bendito estatuto; não é fácil ser a primeira proposta para que fosse coerente também com a reivindicação de professores e professoras, e, de fato, o estatuto do magistério foi o único projeto, pensem bem, do governo da Luiza Erundina que foi aprovado por unanimidade. Nós tivemos até um vereador que era contra, mas que chegou a nos telefonar e disse “eu sou obrigado a reconhecer que vocês discutiram com todos e todas que precisavam ter sido ouvidos, eu ainda não concordo com o resultado, mas eu sou solidário pelo processo democrático que aconteceu, então eu vou ficar

doente no dia da sessão da Câmara, porque eu já vi que sou o único que votaria contra, para vocês poderem ter o prazer de dizer que foi por unanimidade”. E é verdade: a Luiza nunca teve maioria na Câmara, mas esse foi o processo, foi o projeto que foi aprovado por unanimidade e que uma das coisas que Paulo Freire previa eram as condições de trabalho. As vezes as pessoas falam que Paulo Freire não ligava para essas coisas, eu não sei, pode ser que antes ele não tivesse escrito exatamente sobre isso, mas assim que ele assumiu a secretaria de educação quero lhes dizer que Paulo Freire levantava, ia à escola e largava toda a papelada conosco. As nossas mesas ficavam cheias de papéis para resolver, que vocês sabem, que secretaria tem um monte de papel que inventaram; a burocracia é maior até do que o pedagógico e, efetivamente, ele ia nas escolas e queria ouvir alunos, professores e trabalhadores, cozinheiras e cozinheiros, guardas escolares, lembra que existia essa figura na escola e era funcionário público e, portanto, ele era muito preocupado com as condições de trabalho e, obviamente, de salário dos professores. Há 10 anos que denunciemos, via Fineduca, os baixos salários brasileiros. Agora que os órgãos internacionais têm realmente denunciado também, agora há um mês, mais ou menos, um dos grandes órgãos internacionais, a própria Unesco reconheceu, além do Banco Mundial e a OCDE -Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - reconheceram que o Brasil é um dos países que pagam pior para os seus professores e nós tivemos ontem, infelizmente, a questão dos precatórios aí votados. Mais uma vez a educação vai levar “um chega para lá”, já levou com a traição de 17 deputados que não precisavam fazer isto. Anotem bem em quem irão votar em 2022. Esses vereadores e deputados são bons nomes para serem riscados de nossas listas. Eu acho que é bom e importante que vocês saibam disso. Paulo Freire achava engraçado e, sei que no Rio também tem isso, cada aula tem uma duração: se ela é noturna tem 40 minutos; 45-50 minutos, se diurna, e Paulo Freire achava necessário estabelecer uma jornada. Havia uma briga, uma briga histórica entre professores das séries iniciais e professores de séries finais e do ensino médio sobre a duração das aulas: sempre foi um pouquinho menor do que a deles, então Paulo Freire propôs 30 horas relógio que significa 30 horas de 45 minutos como jornada padrão, 20 horas na escola e 10 destinadas exatamente a essas atividades necessárias para projetos de pesquisas, etc., até porque ele dizia que não seria possível sugerir uma proposta de projetos se os pares não se encontrarem em horários que sejam comuns. Não deve ser do jeito que

acontece, por exemplo, aqui em São Paulo, em que professoras de creche, cuja jornada se inicia às 7:00 horas, se reúnem às 06:30: meia horinha para falar sobre o seu planejamento conjunto! Chegar às 6:30 da manhã para fazer uma reunião entre pares, porque depois não vai ser mais possível, sabemos que em creche ainda hoje nós temos profissionais que trabalham como professores que não são reconhecidos como tais, e que tem até a titulação de mestres e que são chamados de auxiliares, de auxiliar de desenvolvimento infantil, qualquer nome pomposo, menos professores, que é o que dá direitos assemelhados aos outros profissionais. Paulo Freire sempre defendeu que o professor pudesse trabalhar numa só escola, lá tem sempre coisas a fazer. É possível superar essa divisão da responsabilidade por disciplina e se todos se ajudarem mutuamente, todos podem ter 30 horas e trabalhar muito bem: do ponto de vista concreto, Paulo Freire propôs que quem escolhesse a JTI, que era a jornada de tempo integral, teria cem por cento de aumento. E, de fato, profissionais que fizeram esta escolha, tiveram este aumento: foi a primeira e única vez que aconteceu isso no governo municipal de São Paulo até hoje. Os professores se sentiram valorizados, entusiasmados e, portanto, tinham uma dedicação. É muito diferente do que houve com nosso antecessor. Nos sucedemos o Jânio Quadros, que tinha na secretaria de educação, um homem que era ligado a movimentos internacionais anticomunistas, era o secretário, do ponto de vista ideológico, o pior secretário do Jânio e, portanto, o Jânio já estava naquela fase anticomunista etc. e, portanto, foi muito difícil. Ele puniu professores, 2.500 professores foram demitidos porque participaram de movimentos de reclamação contra ele e 12 mil professores suspensos porque participaram de uma greve e de uma passeata contra ele. Nós recebemos a secretaria dessa maneira e, rapidamente, a prefeita Luiza Erundina determinou que acertássemos todas essas situações, portanto, não sei se vocês sabem, mas Jânio Quadros demitiu, inclusive, a presidenta do Sindicato dos Professores, SINPEEM, que estava grávida de sete meses o que a lei proíbe, mas a lei, ora a lei, então é só para vocês saberem que começamos dessa maneira, anulando esses processos, readmitindo os demitidos e, portanto, isso trouxe uma certa tranquilidade também para os professores. Eles souberam que com Paulo Freire as questões iam ser diferentes. Paulo Freire tinha feito uma promessa, que é o seguinte: “não publicarei nenhum ato legal”, e é muito difícil alguém falar e cumprir, falar muitos falam, mas cumprir é que são elas, ele prometeu não publicar nenhum

ato legal que não tivesse sido previamente discutido antes. Afirmou que ninguém seria surpreendido por publicações no Diário Oficial e ele cumpriu isso totalmente.

Angela Tamberlini

Em muitos dos seus textos você comenta a questão da formação dos professores, que hoje acontece 75% no setor privado, e que esta é uma formação domesticadora. A própria relação com as crianças periféricas, ou filhos das classes trabalhadoras, passa por essa questão de que a formação é uma formação classista, também lembrando quando você comenta a questão do professor, as propostas da Maria Helena Guimarães Castro sobre o professor que tem que ser risonho(a), e deve ter um padrão de comportamento. Tem até um texto da Raquel Barreto, da UERJ, que fala que há agora documentos dessas instituições privadas que falam como ser um professor nota 10, como se o professor fosse um animador de auditório e não um docente, um pesquisador. E vocês, na gestão do Paulo Freire, justamente no mandato da Luiza Erundina trouxeram uma gestão totalmente nova, que tinha como diferencial principal a gestão democrática e a ampliação do acesso, a defesa da Educação de Jovens e Adultos, a participação colegiada. Então eu queria que você explorasse mais esse trabalho na equipe do Paulo Freire, na prefeitura, porque eu acho que é uma informação importante que você vai trazer para nós e que vai acrescentar muito aqui no nosso festival.

Lisete Arelaro

Então Angela, eu acho importantíssimo dizer que eu tive o privilégio de trabalhar com Paulo Freire, pelo tempo que ele ficou na secretaria, lembrando que ele saiu no terceiro ano de governo, e depois em Diadema também, ele acompanhou o nosso trabalho na secretaria, lembrando que foram quatro anos que ficamos lá. Queria dizer que Paulo Freire era um homem cordial, um homem muito educado, um homem que tinha uma paciência imensa, ouvia todo mundo, até demais, e ele foi muito importante para a minha formação. O contato com ele e a oportunidade de discussão que nós tivemos nesses anos todos, em que ele sempre dizia, é bom que vocês saibam disso e quem concordasse com ele, por favor, que não o repetisse, que o resignificasse. O que queria dizer isso? Queria dizer que ele

sabia que o mundo muda. Paulo Freire não foi um homem que tivesse saudade dos anos que passaram, Angela, e isso é muito interessante. Eu me surpreendi com Paulo Freire, porque eu já tinha algumas referências de políticos e intelectuais que haviam sido exilados e que quando voltaram estavam defendendo as mesmas teses dos anos iniciais dos anos 60, só que já tinham se passado 20 anos, portanto, eu tinha medo, eu tinha até um pouco de medo de trabalhar com Paulo Freire que, para mim, era uma referência e, de repente, que ele fosse um desses intelectuais. E a minha surpresa foi que Paulo Freire falava em Angicos, por exemplo, mas tinha clareza de que aquilo foi legal, que aconteceu, só que já foi, agora é outro momento, tem que ser de outra forma, mesmo que seja para fazer com os mesmos os princípios. Por isso que Paulo Freire era um homem do Século 21, não era um homem que estava voltado para os anos 60 ou 40, quando, digamos, tudo começou. Por outro lado, ele também não tinha saudades do exílio, e apesar dele ter aprendido muito naquele período. Onde havia um probleminha, ele era chamado, especialmente nos países africanos que estavam com revoluções. Ele era o primeiro para ir conversar. Paulo Freire não se recusava a participar de reunião alguma com grupos que quisessem mudar o mundo. Essa é uma coisa importante que todos precisam saber, por mais estranho que pareça. Paulo Freire sempre se dispunha a dialogar, às vezes até com uma certa preocupação nossa, com o excesso de concordância dele com vários grupos, até com alguns que ele era contra, como os grupos armados, etc. Mesmo assim conversava. Só queria que soubessem sobre esse lado dele. Dizia, se eu puder ponderar com eles, se eu puder conversar, não há objeção. Para quem já leu a *Pedagogia do Oprimido*, quem não leu, por favor, leia, é um livro essencial. Se você tiver com insônia, deixa a *Pedagogia do Oprimido* ali do lado, você vai se animar, não é uma leitura fácil e Paulo Freire aliás é falsamente fácil, mas é interessante porque ali tem todo o germe das suas propostas e ele realmente deixa claro que considera que “a educação para a liberdade” não pode acontecer sem a gestão democrática. E eu vou radicalizar mais: Paulo Freire achava que era a gestão democrática que permitiria que nós atingíssemos a chamada qualidade social, ou a qualidade socialmente referenciada como hoje falamos, do ensino e da educação. A gestão democrática para ele estava, exatamente, no diálogo e, portanto, por isso mesmo é conhecida como teoria epistemológica, porque para Paulo Freire o diálogo não era simplesmente um jeito para animar uma sala. E vou destacar que ele era favorável ao ensino ativo, mas ele dizia que utilizá-lo não

era tão simples, pois para falarmos que educação é um direito de todas e todos, isso implica em começar a horizontalizar relações e reconhecer que o outro é sujeito, e que o outro pode ter razão, e que o outro tem o direito à vez e à voz. E isso não é tão simples até porque há a questão de classe: então ele afirmava que ouvir os alunos não quer dizer simplesmente usar esse aparelho chamado orelha, não é não, é de dentro, é eu ouvir com o coração, por isso que Freire dizia, às vezes, que educação é amorosidade porque devemos ouvir e admitir que as pessoas podem, têm o direito, têm condições de alterar inclusive o que pensamos, começa aí, isso é exatamente a horizontalidade proposta, segundo, porque ele achava que o diálogo era a condição da relação ensino-aprendizagem e, sem ele, o aluno está sozinho. Por isso ele dizia “ninguém ensina ninguém, as pessoas aprendem em comunhão” e, portanto, nesse processo de relação ensino-aprendizagem, quantas questões que os alunos nos fazem hoje na Universidade, vocês [estudantes] nos fazem pensar na aula que demos ontem, o que faz-nos pensar, “você falou, olha aqui, você tem razão, poderia ser diferente”. Analisar, por exemplo, o Brasil hoje é uma das coisas mais difíceis de se fazer, analisar para onde estamos caminhando. Teremos um golpe militar em 2022, se o demônio não ganhar a eleição? E assim por diante, não sabemos e os nossos alunos também querem saber a nossa avaliação sobre o que está acontecendo no Brasil. E começam as preocupações com as coisas concretas. Vai haver Enem? Como é que serão as perguntas do Enem? Não sabemos. E quem se submeterá a este processo serão os alunos, que irão sofrer as consequências. E Paulo Freire dizia, portanto, que para haver gestão democrática, ela não está só na existência de conselhos, também está neles, mas está, acima de tudo, na relação professor-aluno: por isso que ele chamava de “dodiscência”, porque não existe docente sem discente. Quero também destacar que Paulo Freire fez mudanças importantíssimas.

Logo que assumimos, fizemos um videozinho muito, muito simples e muito bem feito. Chamava-se “aceita um conselho?” E que tem sentido dúbio do Conselho que, na verdade, ele estava propondo o conselho de escola com caráter deliberativo, que não era tão comum naqueles anos, no final dos anos 80, mas hoje é uma coisa comum que está desativada, mas que é bem comum nas leis, inclusive, estaduais e municipais. Mas do ponto de vista concreto, nesta proposta havia estímulos para que pais, mães, avós, assumissem a coordenação dos conselhos e discutissem e sabemos que não é tão simples assim, e Paulo Freire também sabia das

dificuldades de tirar dos professores e técnicos a ideia de discutir currículo, porque nossa ideia é que pai não entende nada, quem entende, somos nós, só nós. Mas a vida não é bem assim, então ele propunha que os pais começassem discutindo a política de cada escola, o uso do espaço de cada escola e essas questões, tais como o horário de entrada e saída, possibilidade para o pai e a mãe entrarem na escola, se não entram ou se podem acompanhar a criança, se podem ficar lá, se podem ficar passeando no corredor, enfim, que tudo isso fosse definido pelo conselho de escola. E a experiência foi muito interessante, porque conforme os pais assumiram, e muitos assumiram, muitos, não vou dizer a maioria até porque tradicionalmente quem é o presidente do conselho é o diretor ou diretora de escola, e poder flexibilizar isso já era um início e foi muito estimulante ver que os pais começaram a discutir o que podia acontecer nas escolas nos finais de semana, se abriríamos ou não a escola e nós autorizamos que as escolas abrissem, não necessariamente com a figura dos professores ou do diretor de escola, já que todos trabalhavam de segunda a sexta-feira, já era o bastante, mas que pudesse ser um pai ou um aluno a abrir a escola, desde que assinasse um termo de compromisso de devolver do jeito como eles haviam recebido. Lembrem-se de que naquela época tínhamos os chamados guardas escolares, que muitas vezes ficavam, e alguns até dormiam, nas escolas. E com isso, foi sendo muito interessante que as escolas começaram a ser abertas e os alunos começaram a praticar jogo de futebol, a aprender a fazer jornal, a instalar rádio comunitárias, a fazer teatro, quem tinha a banda, achou o máximo, porque aí tinha um lugar - quem suporta uma bateria de adolescente? Pois lá havia aquele espaço dos adolescentes poderem ter a sua banda, andar até de skate, autorizado pela Luíza Erundina, o que naquela época era um horror, pois ia fazer barulho, era perigoso, atrapalhava as pessoas na rua, por isso ele era proibido em São Paulo e quando a Luíza Erundina assumiu, ela autorizou o uso do skate na rua. Gostaria de lembrar que a rede estadual em São Paulo, e não só em São Paulo, era mais antiga do que as municipais, as escolas municipais estavam mais na periferia do que as escolas estaduais e, portanto, estas escolas, em geral, até hoje constituem o melhor espaço público disponível nas periferias da cidade e, portanto, houve sim, um interesse muito grande da população e quero lhes dizer que, às vezes, enquanto escolas estaduais em frente a nossa estavam colocando grades, nós estávamos tirando grades, com portão aberto no final de semana todo, até para fazer festa. Discutia-se até em tempos de lideranças

populares, se esses encontros poderiam ser feitos lá, enfim, eram os pais e os professores, juntos com o diretor que decidiam essas coisas e isso foi ganhando um interesse grande, o maior número de pais começou a aparecer na escola e conforme eles iam aparecendo, eles foram verificando, “puxa aqui essa fechadura está quebrada”, “ali estão faltando os ladrilhos”, o outro, “o cano está entupido” e eles começaram, inclusive, a querer que a escola ficasse nos trinques. Eles começaram a pintar as escolas, envolviam todo mundo, até as crianças, eu lhes digo, tinha churrasquinho, franguinho assado, feijoada e vou lhes dizer que eu participei muito. O pai e a mãe não iam para a escola para saber se seu filho era o delinquente, que ele não respeitava o horário, que ele não respeitava alguns professores, que ele levantava não sei quantas vezes, se eles iam ao banheiro também 500 vezes, enfim, era uma comunidade e com isso eu lhes diria que as escolas, como nós também estávamos começando, olhem que coincidência histórica, a colocar os primeiros computadores nas escolas, na verdade isso aconteceu em 1990. É nós tínhamos professores de matemática que eram responsáveis até por dar aula para os alunos que haviam se inscrito para serem monitores, e eles acabaram sendo levados pelos alunos para ir todo sábado na escola, porque todo mundo queria usar o computador e era um, dois, três alunos por computador, e é comum vocês ouvirem os depoimentos dos professores, até hoje, dizendo que os estudantes eram muito animados, cada um queria uma coisa, etc. Mas o que eu quero dizer é que o clima na escola começou a ser outro. Então as crianças foram mais procuradas para saber, “escuta, vamos pintar essa parede de que cor, que cor você acha mais bonita? ”, desde coisas desse tipo, até perguntar, “de que altura que vai ficar a pia do bebedouro?”, etc., e que a escola servisse mais aos alunos que lá estavam. Começaram a incentivar os grêmios e os grêmios passaram a ter uma salinha para eles decidirem, para eles terem o seu local. Eu pergunto para vocês, quantas escolas públicas hoje tem grêmios escolares, com uma salinha onde os alunos possam falar mal de nós? Nem os centros acadêmicos têm um espaço aberto, em funcionamento. Todas as vezes há uma crise na universidade, com cada festa que eles dão, também não precisa ter uma geladeira de vodca como alguns que exageram, mas sabemos que a festa é de confraternização deles. Então, era uma coisa muito importante: eu diria que esse clima favoreceu muitas coisas para dentro da escola, do ponto de vista pedagógico também. O Paulo Freire achava um absurdo que um órgão regional chamasse Delegacia de Ensino, porque parece

Delegacia de Polícia e, portanto, imediatamente, ainda no primeiro mês de governo nós fizemos a reforma administrativa interna, ele chamava de Núcleos de Ação Educativa, NAEs, no sentido que eram colegas que realmente iam ajudar outros colegas a resolver problemas das escolas e, nesse processo, criaram-se Conselhos. Havia o Conselho Central em que participavam os coordenadores dos NAEs. Começamos com cinco, imediatamente fomos para 10, para dividir melhor a cidade de São Paulo, que é uma megalópole e, evidentemente, os cabeças dos órgãos centrais discutiam toda a política com Paulo Freire. Nós dividíamos uma pizza, ou sanduíche de queijo que fosse, às vezes até de madrugada, mas Paulo Freire também nos falava: “quando for 20:00 horas eu vou para casa; vocês discutam aí, no dia seguinte eu pego o que vocês estão discutindo”. Às vezes acontecia isso: a reunião começava as duas e ia até as onze horas da noite, porque democracia também implica em investir tempo para conversar, então essa era uma questão importante, que também se espalhou para as escolas. Vou aqui só lembrar o seguinte: para discutir, inclusive, o que era o estudo do meio e outros aspectos das dificuldades de formação dos professores, o professor Paulo Freire conseguiu- e só ele para conseguir- o que nós tivemos em São Paulo, por ter os melhores professores, mais avançados, os mais progressistas da USP, da PUC, da Unicamp que, pela primeira vez, porque é admitido por muitos dos meus colegas ainda, foi a primeira vez que eles saíram, levantaram-se das poltronas na universidade e foram para áreas da periferia para dar aulas. Eles se reuniram com professores, não para que eles dessem aquilo que nós pesquisamos, mas para perguntar para os professores quais eram as suas dificuldades. E a partir das dificuldades dos professores montarem os seus cursos. Quero lhes afirmar que até hoje na rede, mesmo aqueles que eram contra o Paulo Freire, porque também ele não era uma unanimidade na rede, assim, mesmo os que eram contra ele, reconhecem que foi nesse período que tivemos a melhor formação de professores que aconteceu na cidade de São Paulo. E se estimulou realmente a vontade de ler mais e aprender enquanto se trabalha e parar com essa história de que o professor sabe tudo. As vezes ele não sabe, tem que ser sincero, admitir isso e dizer, vamos pesquisar e vamos pesquisar juntos, que é uma postura muito diferente do que em geral o professor sente, acreditando que ele não pode fazer, e nem pode falar para um aluno que não sabe. Se o aluno pergunta, por exemplo, algo sobre uma nave espacial e o professor crê que não pode falar não sei. Ele tem que disfarçar e é o

que ele faz em geral. "Fique quieto, moleque!. Depois a gente conversa sobre isso" e nunca mais se toca no assunto. Então o que Paulo Freire propunha era que realmente esses assuntos surgissem e a oportunidade da pesquisa pudesse acontecer. Às vezes existem perguntas importantes, me lembro de um depoimento ocorrido em uma sala em que um dos moleques, que era negro, em novembro, perguntava para o professor: o movimento dos zumbis foi antes ou depois da Independência? E o professor não sabia e foi ficando nervoso e nós estávamos lá, presentes. É isso, você vai, olha a pergunta excelente e responde imediatamente: que tal, vamos pesquisar? Olha, quem sabe isso coloca em debate, coloca em discussão e eu diria que os professores se sentiram um pouco mais à vontade com a sua potencial situação. De compreender que, de fato, nós não conhecemos tudo, nós não somos o Google e o Google, às vezes, ainda mente. Então, não sabemos tudo, temos que trabalhar conosco mesmo. E lhes afirmo que foi a participação dessas pessoas que começaram a trabalhar nos conselhos de escola, que repercutiu em várias outras áreas e muitas mulheres e homens passaram a participar dos conselhos populares de saúde, a participar dos conselhos populares de cultura e assim por diante, e foi muito bom.

Viviane Merlim

Professora Lisete, infelizmente essa não é a realidade de algumas cidades como é o caso de Niterói, aqui o discurso de parceria público-privada está disfarçado de pacto social pela educação e o que é pior, ainda se utilizam do nome de Paulo Freire para justificar tal iniciativa, como a senhora avalia contextos como esses?

Lisete Arelaro

Bom, Viviane eu não conheço o que é o pacto, mas estou imaginando, pela sua crítica, que o pacto quer dizer que empresas privadas estão entrando para contribuir para a melhoria da educação. O Paulo Freire era contra essas coisas, era contra materiais pré-fabricados e, por exemplo, se preocupava muito com uma situação que até é legal e difícil de ser discutida no Brasil, devido aos baixos salários, que é o fato de professor poder ter dois cargos. Paulo Freire dizia: "você pediram direito histórico de serem escravos, é duro o trabalho de docência e ter dois

cargos, entendo a questão salarial, mas não há dúvida de que dois cargos interferem na qualidade de ensino e vocês não terão tanto tempo para pesquisar”. Dizia, por isso, que os docentes teriam que entender que a reivindicação de melhoria salarial deveria continuar, “porque para o governo atual (governo federal da época) que admite a privatização do ensino, o quanto menos eles pagarem, mais vocês, docentes, terão que trabalhar e quanto mais vocês tiverem que trabalhar, mas vocês aceitarão as apostilas porque é muito diferente, um professor que tem duas salas, às vezes de anos diferentes, com prioridades diferentes, às vezes uma sala de educação infantil e outra de quarta série, ou duas de Geografia, em duas escolas diferentes, conseguir planejar a sua aula com a mesma condição de um professor que só tem uma turma”. Freire dizia que neste contexto o professor que acumula turmas, às vezes, acaba por falar “em que página nós paramos, ou vamos, abram na página 18, referindo-se aos materiais pré-fabricados”. É mais fácil, entendemos isso, mas não podemos comprometer a nossa responsabilidade de professoras e professores em relação aos nossos alunos. Paulo Freire tinha grande preocupação em relação a essa forma como as empresas privadas estavam chegando nas escolas. Nos anos de 1990 esta questão já está aparecendo e, conforme os anos foram passando, essa preocupação do Paulo Freire foi crescendo. Ele ponderava que ou bem se radicalizava em relação a este tema e, ao dar 100% de aumento para os professores, ele estava pensando, realmente, em propiciar condições mínimas de trabalho para o docente. Lamento por Niterói que pode ser, em tese, um governo progressista, é uma Prefeitura do PT?

Angela Tamberlini

Não, atualmente não. É uma coligação de vários partidos com apoio também do PT, mas não é do PT.

Lisete Arelaro

Melhor assim. Mas esse uso do nome do Paulo Freire, muitas vezes acontecia. Ele nem ligava mais, porque não poderia processar todo mundo. Eu às vezes lhe dizia: “professor tem cada centro de estudo que fala que está estudando as suas ideias e propostas e falam muitas bobagens, contrariando o que o senhor pensa”. E ele falava: “calma Lisete, se eles estiverem fazendo isso com a intenção de melhorar o ensino, atender às classes populares, deixa, alguns enganos sempre ocorrem” e ele relevava. Mas não gostava de ser usado porque afirmava que “tinha lado” e queria deixar claro que a sua proposta era uma proposta política de transformação social. Dizia que é por isso que existem escolas, é por isso que existe a educação. E a educação para a liberdade, significa enfrentar a desigualdade social do Brasil em primeiro lugar, dar condições para que o país tenha condições, tenha instrumentos, ferramentas e material científico e pesquisa, para poder enfrentar os problemas ainda presentes no Brasil.

Nazareth Salutto

Professora Lisete, para onde estamos caminhando? Na sua avaliação qual é o papel da Universidade no enfrentamento a tamanho retrocesso? Agradeço esta roda de conversa que é uma aula.

Lisete Arelaro

Nazareth, eu vou usar aqui a solução que o Paulo Freire nos deu e na qual acredito: “o mundo não é, o mundo está sendo”. Nós não acreditamos em fatalidades diante de tanto horror que nós estamos vivendo, não só no governo federal, mas também em muitos governos estaduais. Aqui em São Paulo estamos em uma situação difícilíssima com o Dória e o Dr Rossieli, ex-Ministro da Educação (e Secretário Estadual de Educação de São Paulo na época da roda de conversa), ele faz absurdos. Paulo Freire sempre dizia: “não desistir” e eu também digo “não desistir nunca, resistir sempre”. Nossa situação é delicada, mas 2022 está aí! Já estamos no dia 10 de novembro e eu estou fazendo aquela contagem regressiva. E nós podemos escolher outros governantes, se Bolsonaro não se reeleger, e eu espero que não, apesar de aprovação da PEC 23 ontem (Pec 23/2021, que muda a forma de pagamento dos precatórios), que sabemos que dará muito dinheiro para

ele, e espero que tenhamos forças para continuar resistindo. Com esse movimento nacional contra a mudança dos cursos de licenciatura, nós conseguimos mais um ano de prazo, o Conselho Nacional de Educação concordou em estender um ano do prazo para nós modificarmos os nossos cursos. E eu espero que cada um de nós pressione os nossos pró-reitores de graduação, que andam muito tranquilos, alguns tranquilos demais, para que realmente eles reúnam os pró-reitores e os conselhos universitários para que nós possamos ter uma decisão objetiva frente à autonomia universitária. E está na hora da Universidade assumir a sua autonomia, que a Constituição nos garante, a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, portanto, possibilita nossa reação e nós podemos dar um belo exemplo dessa situação. Não tem Reitor nomeado pelo Bolsonaro que realmente mande em nós, no Conselho Universitário. Assumir essa nossa posição tem ônus? Sim, como tudo na vida, resultante do fato de assumirmos um lado. Clamo aos colegas que está na hora também de deixar de ser um pouco menos “laissez faire”, como têm sido os nossos conselhos universitários, com pouca participação no sentido de trocar ideias (além do cumprimento de trâmites burocráticos). Precisamos sustentar ideias. A segunda coisa a fazer é conversar com os nossos alunos. Os nossos alunos não têm ideia destas coisas que estão acontecendo. Poucos leem resoluções do Conselho Nacional de Educação e se o fizerem, não entendem por que não têm ideia da dimensão, não porque são incapazes, mas porque, às vezes, meia dúzia de palavras podem nos confundir acerca da dimensão e das consequências das mudanças em curso. Eu estou preocupada porque vejo que os nossos alunos desconhecem o que está sendo preparado contra eles e o mesmo eu diria, da CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que tem até apoiado reuniões da Anped, da Anpae, da Anfope, em defesa dos cursos de licenciatura, mas não tem uma discussão para dentro das redes públicas. Devemos ter uma corresponsabilidade, mas creio que nós estamos avançando, acredito que o fato de termos no ano que vem, em meados do ano, a Conape – Conferência Nacional Popular de Educação, é algo positivo. Temos que apostar em algumas reuniões gerais nossas e a Conape é a única conferência prevista de educação popular de educação que reúne professores da Educação Infantil à Pós-Graduação. então, devemos apoiar esse movimento, mesmo diante de suas contradições. Aqui em São Paulo nós temos contradições imensas até com a orientação do Fórum Estadual de Educação, mas ressalto que é um espaço que precisamos defender

como um espaço nosso. As universidades federais têm um outro problema que é a defesa de verbas públicas. Nós estamos fazendo juntos esse trabalho que considero importante e tem contado com a participação dos alunos. E vocês também tem feito um trabalho com os estudantes para mostrar que o que eles (o atual governo federal) querem é acabar com a universidade pública, com um serviço público competente, que seja gratuito, e isso é muito importante para os nossos alunos entenderem que essa crise tem sido maximizada. E nem há a falta de recursos, há a opção da retirada dos recursos, que resulta do que eles esperam e querem, que é um compromisso, assumido desde o governo Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato de Souza, ex-Ministro da Educação, que admitia que a única coisa que o PSDB daquela época não conseguiu fazer nas reformas propostas foi a privatização das universidades públicas. Lembrem-se de que a Reforma do Ensino Médio começou com os governos do PSDB, com este mesmo grupo que propôs a atual reforma do Ensino Médio, portanto, precisamos fazer essas ligações e as redes com quem eles estão conversando, não contam com os colegas que fazem parte da Anped, Anfope, Fineduca, Anpae e Cedes, não somos nós. São conversas com empresas privadas, então, cuidado com eles, são privatistas por opção. E afirmo que nós podemos resistir. E nós estamos resistindo e é essa a nossa função: conversar mais com os nossos alunos sobre as reformas das licenciaturas e, obviamente, denunciar isso que eles querem fazer com os recursos, porque o quê que vai acontecer, o quê é que eles esperam? Percebam que há uma esperteza nessa questão: quanto mais eles asfixiarem as verbas das universidades federais nos gastos mínimos, que é o que está se vendo hoje, há a possibilidade de instituir o pagamento de mensalidades pelos alunos. Esse discurso surgirá, porque na hora em que uma universidade pública disser: “nós não temos mais condições de funcionar e vamos ver agora, no início do ano que vem, com a volta ao ensino presencial, o que faremos: não há papel, não há tinta, não há água, nem luz”. Se uma universidade pública divulgar que irá parar as atividades, não tenham dúvidas de que os pais desses alunos dirão: “cobrem então uma parte que ajudaremos a pagar”. É isso que o governo espera e por isso que suprimem recursos das Universidades desta forma, há recursos e há possibilidades. Vale lembrar que o orçamento secreto, segundo informações noticiadas ontem, possibilitou que fossem destinados a uma cidadezinha de Alagoas, do pai do Lira (Arthur Lira, presidente da Câmara Federal), 3 milhões e oitocentos mil reais. Só para a cidadezinha dele, só

para que possamos entender o quê é o orçamento secreto que, obviamente, é uma forma de mensalão e foi estabelecido legalmente por esse grupo do Lira, que é o grupo do Bolsonaro. Então precisamos estar atentos e atentas para essas coisas e saber que nós temos todas as condições para reagir. Nós temos informação e hoje isso é precioso. É fundamental que a informação possa ser socializada de todas as maneiras que pudermos divulgá-la. Nós estamos aprendendo com as redes sociais, mas estamos aprendendo também de outras e outras formas: com o teatro, a poesia, a literatura, a produção na periferia, que estão sendo interessantes. O movimento cultural que a pandemia e o governo Bolsonaro provocaram, com a falta de apoio, com as mentiras do negacionismo, têm dado resultados positivos na produção e atuação dos setores populares. A resistência é permanente e eu tenho uma tese: nós não podemos nos abater, porque quanto mais animadinhos nós, da esquerda, estivermos, mais preocuparemos a direita, porque assim eles irão achar que nós temos um plano maquiavélico, etc. Como eles sempre tem os deles e consideram que aqui nós podemos sempre atacá-los. Então eu tenho uma fórmula que é: cada dia que eu levanto é um dia a menos para o socialismo. Tem funcionado.

Angela Tamberlini

Professora Lisete, estamos chegando ao final e eu queria ainda fazer, se der tempo, uma pergunta rápida. Quero agradecer profundamente a sua presença, presença de uma pessoa que consegue aliar a experiência administrativa com um aprofundamento acadêmico considerável – algo raro - e que abrilhantou o nosso festival.

Agradeço também à Nazareth, ao Jairo, o vice diretor da Faculdade de Educação, à comissão organizadora, aos alunos, ao Lucas que faz os cartazes, e ao Fábio que sempre nos assessorou. E lembrando então que a educação, como dizia o nosso grande mestre Paulo Freire, é um ato de amor e um ato político: implica opções e também tem embutida a necessidade de uma opção e posicionamento das universidades. Não vamos ficar a reboque da ignorância, do negacionismo: há milhões que se distribuem em profusão só para o Agrosoja. Também foram destinados ao agronegócio 121 milhões só para a realização de feiras. E fiquei sabendo, pelo Stédile, que 40% dos depósitos à vista são destinados para financiar

o agronegócio que não tem nada de pop, é tóxico, produz desmatamento e traz fome, porque vende tudo lá fora, aproveitando-se das condições mais favoráveis decorrentes do preço do dólar.

Lisete Arelaro

E é por isso que está na Globo.

Angela Tamberlini

A sua contribuição que tem sido imensa no campo da educação. Aliás, eu tive o privilégio de ser sua orientanda de mestrado e doutorado e queria pedir então que a professora Lisete fizesse um breve comentário, sobre como seria a sua gestão se fosse, como gostaríamos que tivesse sido, a nossa governadora de São Paulo? Eu a escolheria para Ministra da Educação.

Lisete Arelaro

A primeira coisa que eu faria, reestimularia os projetos político-pedagógicos das escolas. Aqui em São Paulo, hoje nós temos uma proposta de currículo feita pelo governo do estado, em que ele tenta, inclusive, convencer parte dos 645 municípios a adotarem a mesma proposta, dizendo que isto facilita a compra de livros e tudo que vocês imaginarem de ruim. O Rossieli está pretendendo ser candidato a cargo eletivo. Ele reuniu, em plena pandemia, quatro mil diretores de escolas, numa sala fechada, amontoados, sem distanciamento, sem máscara e não foi preso. E continua aí fazendo a sua propagação e mentindo sobre as escolas. É um amazonense que não conhece o sistema público, nem daqui, nem do Amazonas, pelo menos, de acordo com o que eu fui informada. A situação está muito grave em relação a esse tipo de coisa. Segundo, e aqui o governador junto com o prefeito, este último que é uma pessoa que já estava com a saúde comprometida antes de ser eleito. É uma pena que o ex-prefeito não tenha escolhido alguém melhor do que ele para ser vice, já sabendo que não teria condições de resistir ao câncer, o Covas, ambos estão privatizando todos os parques, todos os espaços públicos estaduais, extinguindo, inclusive, institutos de pesquisa. Essa é uma atitude, sem dúvida

nenhuma, que se governadora fosse, eu impediria. No próximo sábado, daqui a três dias, haverá um abraço ao parque da Água Branca, uma área privilegiada que eles querem que seja privatizada. O Ibirapuera que é um espaço público, é do povo, hoje privatizado com guardas armados, que não permitem que se tire fotos, a não ser com autorização, sendo que aquilo continua espaço público. Eles foram só contratados para cuidar do patrimônio, mas não para impedir as ações dos cidadãos e das cidadãs. Portanto devemos combater a ideia de privatização e ser contra toda e qualquer privatização é o melhor para o Brasil, e acho que é a grande missão nossa. Estamos em um espaço público em que nós temos que ser os melhores, exatamente para poder, na prática, contestar que o ensino público é falho. Nós (as universidades) somos um dos melhores ensinos públicos do mundo, na quantidade de alunos que estão conosco, nos diferentes locais onde estão as universidades públicas e temos um movimento de resistência efetivo, então, que continuemos dessa maneira. Eu acho que é fundamental que consigamos fazer também por dentro das nossas áreas de extensão da universidade, momentos de conscientização para os mais populares, para os menos escolarizados, e gostaria aqui, se você me permite, de ler um conselho do Paulo Freire. Vou pegar uma frase do livro, das Cartas da Guiné-Bissau, que eu gosto bastante. Gostaria de lhes dizer que o Paulo Freire incorporou a questão de gênero depois dos anos de 1990, porque ele já estava conosco um pouquinho antes dos anos 90 e, portanto, introduziu, sempre, nós, mulheres, na questão dos livros dele e perguntei a ele se, nas obras em que ele ainda não tinha assumido essa posição, se poderíamos incluí-la e ele concordou. Então eu estou autorizada e autorizo vocês a fazerem a mesma coisa. Diz o seguinte trecho que cito, já com a inclusão da questão de gênero: *o homem e a mulher não podem participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não forem ajudados a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. Ninguém luta contra forças que não entende, repito, ninguém luta contra forças que não entende. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem e a mulher descobrem que ela é modificável e que eles o podem fazer.* Essa mensagem é uma bela mensagem do Paulo Freire para que possamos continuar e saber disso: que a ignorância é um impeditivo para a luta e, portanto, é a nossa função como professores, como mediadores do conhecimento, ajudar que as pessoas entendam o que está acontecendo, porque eles poderão ser nossos companheiros de luta.

Como diz Paulo Freire, *esperançar é não desistir, esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se a outros ou outras para fazer de outro modo*. Que busquemos diferentes modos que possamos fazer para melhorar a sociedade brasileira e construirmos a sociedade mais solidária que queremos ver pronta amanhã.

Angela Tamberlini

Agradeço profundamente a presença da professora Lisete Arelaro e, mais uma vez, agradeço a presença de todos os que estão nos assistindo. Agradeço também a nossa comunidade FEUFF, todos os colegas, alunos e técnicos. Muito obrigada a todos. Foi um excelente evento e esperamos contar com você mais vezes aqui entre nós.

Lisete Arelaro

Com certeza, é só convidar.

Nazareth Salutto

Agradecemos em nome da comissão organizadora do festival, mas ousou dizer, em nome da Faculdade de Educação, Professora Lisete, agradecemos por esta roda de conversa que foi uma aula e, mais do que isso, muitos depoimentos no chat, revelam que este evento nos dá injeção de ânimo, dessa esperança que mobiliza a luta, uma luta fraterna e consciente, muito obrigada.

Angela Tamberlini

E concluindo, ressalto também a nossa gestão democrática na Faculdade de Educação. Fernando Penna, nosso diretor que hoje não está aqui, mas abriu todos os espaços. É um excelente diretor e Jairo, nosso vice-diretor, é uma parceria importante, com ele também aqui adotamos a gestão democrática. Obrigada.

Tese de Doutorado¹

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e². **A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo.** 2022. 421f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Resumo expandido³

A presente tese tem como tema central a investida do agronegócio na educação, considerando o contexto da questão agrária e a luta ampliada pela terra como componente da luta de classes no Brasil. Em face disso, procuramos compreender a consolidação do agronegócio no país, especificamente, sua inserção na educação e os impactos de sua expansão para a oferta escolar em espaços rurais e para o movimento por uma Educação do Campo (CALDART, 2016).

De forma a expandir o horizonte de compreensão para além da área educacional, investigamos a atuação ampliada do agronegócio em duas frentes: a econômica e a político-ideológica. Em síntese, nosso objetivo geral diz respeito a análise da expansão do agronegócio na esfera educativa. Tal fenômeno ocorre, fundamentalmente, por duas vertentes: o fechamento de escolas rurais e a inserção nas escolas por diferentes formatos de “parcerias” público-privadas em educação (PPPEs).

¹ Resumo expandido recebido em 17/04/2022. Aprovado pelos editores em 27/04/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54091>.

² Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) - Brasil. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). E-mail: tassia.cordeiro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2972-9797>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7242021042865818>.

³ Tese defendida no dia 16 de fevereiro de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Profa. Dra. Eveline Bertino Algebaile.

Como objetivos específicos, procuramos: i) pesquisar a expansão do agronegócio nas frentes econômica e político-ideológica; ii) compreender a Educação do Campo como um movimento que se contrapõe à hegemonia do agronegócio; iii) analisar o campo ampliado da política educacional, investigando as diferentes linhas de ação do agronegócio; iv) realizar um inventário de ações educativas do agronegócio; v) realizar um levantamento de dados sobre a oferta educacional no campo brasileiro, a partir de informações das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), analisando e cruzando esses resultados com dados populacionais, agrícolas, políticos e de conflitos no campo; e vi) mapear os dados coletados, de forma a compreender a espacialidade dos fenômenos estudados.

A pesquisa é um estudo com abordagem qualitativa, que tem por base uma perspectiva de análise que articula aspectos quantitativos e qualitativos, devido à densidade de tratamento de dados estatísticos, tendo por marco temporal o período entre 1997 e 2019. O método materialista histórico e dialético orienta e organiza a investigação e a análise, envolvendo os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura e pesquisa documental; levantamentos e tratamentos de dados estatísticos; e o mapeamento dos dados coletados. Os conceitos gramscianos de Estado integral, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia, intelectual, ideologia, entre outros, são eixos estruturais e ferramentas metodológicas do percurso investigativo, ancorados ainda pelas formulações da escola marxista da dependência.

A tese está organizada em seis capítulos com questões próprias, articuladas em seu conjunto de modo a expressar a complexidade do nosso objeto em sua multiplicidade e multidimensionalidade. No primeiro capítulo, desenvolvemos uma breve análise do processo histórico de formação e complexificação do Estado. Partimos das teorias marxistas clássicas de Estado, com base em Marx e Engels (1988) e Lênin (2007), que empreendem uma interpretação do Estado em sua configuração até então hegemônica e majoritária de aparelho coercitivo. A partir das análises de Gramsci (2014) e Poulantzas (2000), demonstramos o processo de mudança desse Estado estrito por meio de uma superação dialética (COUTINHO, 1996), na qual o fator consenso é “incorporado” ao aparato de coerção. Em continuidade, objetivamos demarcar a especificidade de formação, desenvolvimento e complexificação do Estado brasileiro na periferia do sistema capitalista. Essa análise

tem por fundamento a teoria marxista da dependência (TMD), tomando por base especialmente Marini (2011) e Santos (2021) - somando-se contribuições de Fernandes (2020). Também contamos com as formulações de Fontes (2010) na caracterização do Estado brasileiro como um Estado ampliado e seletivo.

No segundo capítulo, traçamos o movimento por uma Educação do Campo. Iniciamos com uma síntese da discussão acerca da condição de classe do campesinato. Em sequência, realizamos um breve resgate da gênese da Educação do Campo articulada à emergência de um novo tipo de luta, que acaba por significar um ponto de virada no tratamento da questão agrária pelos movimentos sociais. Observa-se uma complexificação que culmina na articulação de lutas outras, resultando em um alargamento da luta pela terra.

No terceiro e quarto capítulos, considerando autores de referência como Alentejano (2020) e Delgado (2012), tratamos do agronegócio, apresentando a teoria de expansão e hegemonização do setor no Brasil. Para isso, realizamos uma breve historicização e caracterização do desenvolvimento do agronegócio no país, que resulta na conquista da hegemonia. A expansão do agronegócio será abordada em duas esferas analíticas complementares: a frente econômica, tratando da linha de ação e difusão que envolve principalmente a expansão da produção, da fronteira agrícola e a financeirização do setor, no capítulo três; e a frente político-ideológica, que compreende a ampliação dessa atuação nos campos cultural e educacional, como forma de estabelecimento da hegemonia por meio do consenso, no capítulo quatro.

Munidos das análises empreendidas, no quinto capítulo realizamos uma investigação acerca da educação ofertada no campo nas últimas décadas, procurando evidências de uma correlação entre a oferta escolar e a expansão do agronegócio. De forma a alcançar esses objetivos, realizamos levantamentos de dados estatísticos, cruzando os dados coletados e rastreando possíveis conexões. Como complemento às análises, elaboramos um levantamento de dados demográficos e um estudo acerca do avanço do neoliberalismo na educação, destacando discussões sobre o financiamento da educação e as avaliações externas.

No sexto e último capítulo, apresentamos um mapeamento como resultado das análises dos levantamentos de dados. Nesse sentido, buscamos compreender a espacialidade do fenômeno de reorganização da oferta escolar no campo, resultante

de uma retração da oferta de escolas e matrículas em áreas rurais, em contraposição à ampliação da oferta em áreas urbanas. A partir do mapeamento, realizamos estudos sobre o caráter territorial do fenômeno, buscando a correspondência com a dimensão espacial da educação e da questão agrária.

As análises empreendidas sustentam a constatação da materialidade de uma ampla investida do agronegócio sobre a educação, resultado de sua ação na frente político-ideológica, mas que tem como vetor seu poderio econômico. Tal fenômeno transcorre tanto de forma indireta, pela política de fechamento e nucleação de escolas rurais, quanto de forma direta, por meio de programas pretensamente educacionais na educação básica. Esse projeto, resultado da reconfiguração da classe dominante do campo e do empresariamento da educação, pretende interditar a luta pela terra no país, forjando um consenso incontestado em torno da economia do agronegócio. Conseqüentemente, visa consolidar sua hegemonia por meio de variadas estratégias que dão corpo a uma “pedagogia do agronegócio”, que ao mesmo tempo em que impulsiona elementos de consenso, não deixa de mobilizar os históricos mecanismos de coerção utilizados para interditar as lutas no campo brasileiro.

Referências

ALENTEJANO, P. R. R. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no país. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 42, v. 4, p. 251-285, dez. 2020. (Dossiê Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência).

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 317-363.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1996.

DELGADO, G. C. **Do “capital financeiro na agricultura” à economia do agronegócio**: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 6ª ed. Curitiba: Kottler Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 3. Maquiavel - notas sobre o Estado e a política. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LÊNIN, V. **Estado e revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARINI, R. M. Dialética da dependência, 1973. *In*: TRASPADINI, R; STÉDILE, J. P. (Orgs.) **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 131-172.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, T. **Evolução histórica do Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Dissertação de mestrado¹

KOSSAK, Alex². **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020, 442f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2020.

Resumo expandido

Esta dissertação se desenvolveu sob a orientação do Prof. Dr. José dos Santos Souza no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Linha de Pesquisa “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais”. Este trabalho se desenvolveu de forma vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Mediações entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio”, elaborado no Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sob a coordenação desse mesmo professor e contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³.

O Ensino Médio no Brasil é historicamente marcado por uma dualidade estrutural manifestada em uma educação distinta para as diferentes classes sociais. No contexto de crise orgânica do capital, a classe dominante busca recompor suas bases de acumulação de capital por meio da reestruturação produtiva e da renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classes, com vistas à manutenção das condições objetivas e subjetivas do sociometabolismo do capital. Nos

¹ Resumo expandido recebido em 28/05/2022. Aprovado pelos editores em 03/06/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54679>.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: alexkossak@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2166901116621860>. ORCID: 0000-0002-9150-388X.

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Acesso a tese: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10568613.

desdobramentos dessa recomposição burguesa, percebe-se no campo estrutural grande processo de desindustrialização, desemprego estrutural e intensificação da precariedade do trabalho. No campo superestrutural, percebe-se a redefinição da relação do Estado com a Sociedade, de seu papel e de seus modelos gerenciais, propagando assim um novo modelo de gestão pública que enaltece a ideologia do Estado Mínimo. É neste contexto em que o Ensino Médio vem sendo reformado para atender de forma mais imediata às demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, mais adequado tanto às demandas de produtividade e competitividade das empresas quanto às demandas éticas e morais de um modo de regulação social orientado pela lógica mercantil. Tais reformas visam mudanças não só na gestão dos sistemas e das unidades escolares, mas também na gestão do currículo, tendo como referências estruturais a ideologia da sustentabilidade, do empreendedorismo e da empregabilidade. Diante deste contexto, elegemos como objeto de análise as mudanças curriculares promovidas pela parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, onde a ideologia privada foi institucionalizada a partir da Deliberação Nº 344 do ano de 2014, do Conselho Estadual de Educação, como uma espécie de “laboratório” para a Reforma do Ensino Médio que ocorreu subsequentemente na instância federal. Para esta análise, tomamos como referência empírica, a proposta do “Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho” implementada a partir da Resolução SEEduc/RJ Nº 5.508/2017. Nosso objetivo foi explicar a relação entre a concepção de Ensino Médio contida na parceria “Solução Educacional” estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ e a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017. Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo documental, embora também se utilize de instrumentos típicos de um levantamento cuja fonte de coleta de dados são entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores escolares, embora também se valha de fontes bibliográficas primárias e secundárias (legislação, documentos governamentais, projetos pedagógicos etc.).

No primeiro capítulo apresentamos o problema da pesquisa, a delimitação do objeto de estudo e os procedimentos metodológicos adotados. O segundo capítulo

trata de uma revisão da literatura⁴ sobre o objeto de estudo como uma primeira inserção investigativa. Foram realizadas buscas em repositórios importantes para a área de educação, dentre eles a Scientific Electronic Library Online (SCIELO); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); os trabalhos publicados em anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Indexador Online de Periódicos na Área da Educação (EDUC@), vinculado à Fundação Carlos Chagas (FCC); e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No prosseguimento da pesquisa, o terceiro capítulo constitui-se no desenvolvimento de nossa fundamentação teórica, assim como nossa metodologia, e a reflexão sob a influência dos Organismos Internacionais no campo educacional brasileiro por meio da análise dos documentos por estes produzidos. Aqui utilizamos categorias analíticas importantes para o desenvolvimento das reflexões produzidas como sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2011), crise orgânica do capital (GRAMSCI, 2007), recomposição burguesa (SOUZA, 2015), nova gestão pública (SOUZA, 2015), racionalidade do capital (DARDOT; LAVAL, 2016), capital humano (FRIGOTTO, 2006; SOUZA, 2005), pedagogia das competências (RAMOS, 2006). Assim, fundamentamos e explicitamos como ocorre o processo de captura da subjetividade e conformação do nexos psicofísico (ALVES, 2007) da classe trabalhadora pelo capital e seu sistema sociometabólico.

No quarto capítulo procuramos apontar e descrever o percurso dos dispositivos legais que regulam sob a educação básica no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, principalmente no que condiz o Ensino Médio. Aqui apontamos dispositivos como resolução, leis, portarias que constituem o processo de Reforma (contrarreforma) do Ensino Médio, antecedentes e sucessores da Lei federal 13.415/17 (BRASIL, 2017) e da Deliberação Nº 344 do ano de 2014, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014).

No quinto capítulo, trazemos a análise da nossa referência empírica, o curso de “Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho”, e os resultados do levantamento das informações no Estado do

⁴ Tomamos como marco temporal de partida para realizar as pesquisas a institucionalização da LDB, no ano de 1996, até o ano de 2018.

Rio de Janeiro. Foram entrevistados os gestores de quatro escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

A análise desenvolvida na pesquisa nos permitiu constatar que a nova pedagogia política do capital, baseada na pedagogia das competências e no ideário da terceira via, parte de proposições disseminadas pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para construir a concepção do “Novo Ensino Médio” presente não só na parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ, mas também na parceria desta com o SEBRAE. Tais resultados nos levaram à conclusão de que a Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil tem como um de seus laboratórios a experiência do Estado do Rio de Janeiro e que, a despeito do que consta no discurso oficial, tal reforma corrobora a manutenção da desigualdade social e das condições sociometabólicas do capital por meio da captura da subjetividade do trabalhador, conformando-o, seja no aspecto psicofísico, seja no aspecto ético e moral.

Referências

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª edição – Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13.415.htm. Acesso em 05 de setembro de 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3°. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIO DE JANEIRO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – CEE/RJ. **Deliberação Nº 344, de 22 de julho de 2014**. Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2014a. Disponível em <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>. Acesso em 8 de dezembro de 2016.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEduc Nº 5.508 de 01 de fevereiro de 2017**. Implanta o Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=aeb94680-ea6b-4446-abba-45f77b045cdf&groupId=91317. Acesso em 02 de novembro de 2018.

SOUZA, J. dos S. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. 2ª Edição. Bauru: Editora Práxis, 2015. 198 p.

AS CONTRADIÇÕES DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO PÚBLICO-PRIVADO¹

Regis Argüelles²

Integrando a seção Memória e Documentos da *Revista Trabalho Necessário*, o objetivo desse texto é analisar criticamente a lei do salário-educação, proposta em 1946 e instituída a partir de 1964. Pretende-se, a partir da discussão do contexto histórico de proposição e execução da lei, colocar em perspectiva os limites e as possibilidades da garantia do direito à educação no capitalismo. O texto está dividido em 3 seções. Na primeira, empreenderemos um esforço de compreensão teórica do Estado e de suas políticas públicas, considerando as relações políticas determinadas em uma sociedade de classes. Esse debate servirá de suporte à apreensão histórica do salário-educação na seção a seguir, possibilitando a discussão histórica do empresariamento da educação. Por último, anexamos o texto da lei do salário-educação (Lei No 4.440, de 27 de outubro de 1964) e demais regulamentações: o Decreto-Lei N° 1422, de 23 de outubro de 1975 e o Decreto N° 75.923, de 23 de dezembro de 1975.

1.

O problema acerca do papel do Estado no conjunto das relações sociais e, mais propriamente, no estabelecimento das políticas públicas, é fundamental para o campo das políticas educacionais. Afinal, a discussão sobre os limites e as possibilidades de alcance da mão visível do Estado é, sem dúvida, determinante na análise de qualquer política pública – ainda que não seja o único fator a ser considerado. Em relação à

¹ Artigo recebido em 02/07/2022. Aprovado pelos editores em 04/07/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55112>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - Brasil). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: regisarguelles@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0075852341880711>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6103-4659>.

análise das políticas, entendemos que as concepções de Estado que as informam direcionam tanto as questões de pesquisa quanto seus resultados.

No que tange à filosofia política liberal, a relação entre Estado e sociedade civil é encaminhada no estabelecimento do contrato social. Neste, os indivíduos livres e racionais resolvem renunciar, em comum acordo, a parte dos seus direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade, com o objetivo de preservá-los das violências e arbítrios que possam vir a sofrer. O papel do Estado liberal – produto direito desse contrato – é o de preservar as relações pacíficas entre os indivíduos livres, vigiando a observância das leis e arbitrando disputas. Trata-se, enfim, de um aparato político que combina duas características, a de ser *mínimo* e *de direito* (BOBBIO, 1988).

Daí deriva-se uma abordagem redutora e atomista das funções do Estado, que o categoriza como ente apartado do tecido social, portador de vontades singulares, e indiferente aos conflitos e paixões humanas. Ainda que versões progressistas do liberalismo advoguem pela intervenção ampliada do Estado em determinadas áreas, como é o caso da educação (FERRARO, 2009), o caráter dessas intervenções deve ser pautado pela impessoalidade na observância das regras, que sublinham a ideia de que as políticas de Estado visam em primeiro lugar a conservação do todo, sem para isso favorecer (ou desfavorecer) qualquer indivíduo ou grupo político.

As possibilidades teóricas coerentes com as premissas liberais discutidas acima apontam para duas possíveis saídas. Na primeira, o Estado é percebido como mais um ator possível nas relações sociais, dotado de uma racionalidade própria que determina as suas ações e motivações no “jogo político”. Estamos diante, nesse caso, de uma forma político-jurídica que é portadora de subjetividade específica, da qual a burocracia é a guardiã atenta e fiel.

A outra possibilidade, por sua vez, sugere que o Estado se constitui como polo de poder circunscrito pelo aparato político, cuja utilização é intercambiável aos diversos grupos que porventura venham a tomar suas rédeas.

De uma forma ou de outra, todas essas concepções acerca do Estado – seja como Sujeito, seja como Objeto – obscurecem sua visibilidade enquanto uma relação social, logo, fruto de conflitos entre sujeitos coletivos, organizados a partir da Sociedade Civil e que, para consolidarem a sua própria hegemonia visam – e necessitam – no geral, fazerem-se presentes junto à Sociedade Política ou Estado em seu sentido estrito. (MENDONÇA, 2007, p. 5).

Aproximemo-nos do ponto trazido à tona pela citação acima. A crítica consequente às premissas liberais deve pôr à prova o caráter encorajado do aparelho estatal, que lhe garantiria imunidade de ação frente aos interesses privados. Essa não é uma questão nova. Ao tratar da constituição das pólis gregas, por exemplo, Aristóteles (2009) chamou atenção à necessidade de se legislar sobre a riqueza dos cidadãos, a fim de que se evitassem os conflitos por diferenças excessivas de propriedade. O desenvolvimento do capitalismo e, conseqüentemente, da forma mercadoria trouxe novas problemáticas para a constituição de uma forma política que se reproduzir a partir das desigualdades entre indivíduos.

Ao analisar preliminarmente a questão, Marx pôs em tela os limites da emancipação humana e da liberdade, que seriam mediados pelo Estado liberal moderno. Para ele, os direitos individuais garantidos por essa forma política celebram a emergência do sujeito egoísta, o qual se preocupa exclusivamente com seus negócios privados. Por outro lado, o ser genérico, aquele que se conecta com as necessidades reais da natureza humana, é abandonado, levando a separação instituída entre os homens em sociedade. Esse Estado torna-se, portanto, incapaz de garantir a verdadeira emancipação humana, à medida que cinde o público e o privado, o cidadão do homem de negócios, os produtores e os consumidores (FREDERICO, 2009).

A partir dessas reflexões o pensamento marxiano desenvolve a discussão sobre o caráter de classe do aparato jurídico-político no modo de produção capitalista. Inserindo no debate a relação dialética entre a reprodução material da vida e a superestrutura política, Marx e Engels (2011) chamam atenção para o fato do Estado que correspondeu à tomada de poder pela burguesia tem por função primeira a defesa institucional dos interesses desta, ou seja, trata-se de um conjunto de instituições atravessadas por determinações classistas. Dessa maneira, a discriminação dos direitos universais na forma da lei representa, na verdade, a cristalização dos interesses privados da burguesia (forma salário, mais-valia etc.) garantindo-lhe a manutenção do poder econômico e político.

A interpretação da relação histórica entre a base material e a superestrutura ressaltada por Marx e Engels levou, muitas vezes, a equívocos sobre a posição da classe trabalhadora a respeito das políticas de Estado, mesmo por aqueles que seguiram os seus caminhos teórico-metodológicos. Ressaltaremos aqui,

resumidamente, duas tendências nesse sentido. A primeira delas entende que as políticas estatais são um conjunto de normas que visam a manutenção da exploração da classe trabalhadora pela classe dominante, sendo o Estado a representação máxima dessa vontade de dominação. Já a outra sugere que as políticas estatais representam a ratificação das relações capitalistas de produção, reduzindo o Estado a mera expressão da base material (POULANTZAS, 2008).

A debilidade das abordagens destacadas acima repousa justamente no fato de tratarem a relação base e superestrutura como uma externalidade mecânica. Seja como sistema normativo que visa manter a dominação de classe, seja como a cristalização das relações materiais de exploração, o Estado e suas políticas são derivações diretas da dominação econômica, encapsuladas no modelo base-superestrutura a partir de uma relação de causalidade simples. Em consequência, a complexidade da luta política no capitalismo fica esvaziada de sentido real, levando a posicionamentos maximalistas e economicistas que desconsideram a historicidade das normas e a autonomia relativa do Estado em relação às classes sociais (POULANTZAS, 1977; 2008).

É nesse sentido que postulamos que os equívocos de consideração do papel do Estado nos conflitos entre classes e frações de classe são fatais para a compreensão crítica das políticas públicas e para a luta política da classe trabalhadora. Afinal, foi o próprio Marx quem reconheceu na organização política dos trabalhadores um elemento crucial para a conquista da jornada de trabalho de 40 horas, por exemplo. Ao lado dessa percepção, Marx sempre frisou a necessidade de interpretação dialética da história, ao apontar a ligação entre as possibilidades da ação política dos homens e as condições materiais determinadas.

Mais ainda, conforme afirma Poulantzas (2008), Marx e Engels reconheceram um lado positivo do Estado burguês, ao compará-los com aqueles que o antecederam. Para eles, as relações históricas de produção no capitalismo podem facilitar a elaboração, a partir da carência e da necessidade, de valores de representação da igualdade e da liberdade cada vez mais materiais e concretos, capazes de confrontar a abstração desses valores operada pelo Estado burguês. Em suma, o Estado que normaliza as relações de produção a partir de alienações dos valores de liberdade e igualdade é o mesmo que, a partir de seus próprios limites, engendra e acelera as possibilidades de sua superação radical e democrática pelos de baixo. Assim,

O elemento político positivo da sociedade burguesa é o proletariado. Considerando a problemática específica que estamos preocupados aqui, o proletariado: (a) é de fato o portador, através de suas condições econômicas e sociais de existência, da existência ideal-real *positiva* dos ideais genuínos de liberdade e igualdade; (b) enfrenta, nessas condições de existência, a negação total desses valores por parte da burguesia, os quais, em sua forma estatal burguesa, representam a exploração total do proletariado. Através dessa universalidade, articulada funcionalmente *com esses dois aspectos* – não somente (como se supõe frequentemente) o segundo – o proletariado será capaz de *materializar* esses valores nos dois sentidos do termo: ao extrai-los de suas representações formais e abstratas, enquanto os transformam; e ao efetivá-los, já transformados, na esfera da base material. (POULANTZAS, 2008, p. 34).

Em síntese, uma abordagem crítica do Estado capitalista e de suas políticas nos possibilita uma compreensão em dois níveis, dialeticamente articulados. Primeiramente, não há dúvidas que estamos diante de um aparato político de classe, cuja funcionalidade precípua é a manutenção das relações capitalistas de produção. Nesse sentido, o fato de suas políticas serem sempre atravessadas por interesses privados não se trata exatamente de um desvio, mas sim de uma razão constituinte, que justifica a própria existência do Estado. Ao mesmo tempo, a inscrição idealizada de direitos como a democracia, a liberdade e a igualdade abrem caminho, na luta política de classe, para o tensionamento no sentido de sua efetivação concreta. A depender da correlação de forças, esse tensionamento abre a possibilidade da garantia de ganhos materiais efetivos para a classe trabalhadora que, por sua vez, podem encerrar novos horizontes ético-políticos.

2.

Norteando-se pelas balizas estabelecidas na seção anterior podemos, então, abordar o problema da garantia do direito à educação pelo Estado capitalista e, em certa medida, respondermos à questão sobre sua defesa pela classe trabalhadora. De início, sublinhamos que o conteúdo e a forma da educação pública encerrada em esses moldes serão necessariamente atravessados pelos interesses privados de formação humana, que podem ser resumidos na preparação técnico-científica da força de trabalho e na adequação desta aos valores ideológicos compatíveis com a reprodução ampliada do capital. Em outras palavras, os interesses privados

estruturaram a educação pública no capitalismo, impactando a organização curricular, o trabalho docente e as demais dimensões do sistema educacional.

Contudo, a própria garantia do direito à educação pública não se reduz às demandas de reprodução das relações sociais capitalistas. De acordo com as características contraditórias da forma política do capital, ressaltadas nos parágrafos anteriores, consideramos que a educação estatal carrega potencialidades que não devem ser ignoradas pelos oprimidos. Não só a formação técnico-científica importa, mesmo que fragmentada pela divisão social do trabalho; a própria dinâmica política do processo educacional formal propicia diversas situações nas quais o projeto de dominação burguesa pode ser colocado em xeque, a partir da exposição das contradições entre os ideais liberais (educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada) e o que realmente é experimentado pela classe trabalhadora nas escolas públicas.

Em formações sociais dependentes e associadas, como é o caso do Brasil, as contradições que envolvem a garantia do direito à educação são mais dramáticas. Isso porque o processo de modernização capitalista das relações de produção que se desenvolveu aqui não foi acompanhado pela ampliação de viés universalista dos direitos sociais (FERNANDES, 2006), como se deu em diversos países europeus. Consequentemente, a efetivação do sistema público de educação nacional foi marcada pela dualidade estrutural, pela precarização do serviço, e por uma mediação estatal bastante permeável às proposições e objetivos burgueses. Os exemplos nesse sentido são inúmeros: gozo de imunidade fiscal e de bolsas financiadas com recursos públicos pela escola privada, criação do sistema S, dualidade institucional estabelecida pelas Reformas Capanema, dentre outros. Ao mesmo tempo, o favorecimento explícito da classe dominante através das políticas educacionais foi – e continua a ser – combustível para as pautas que embalaram a defesa pela educação pública no Brasil durante o século XX.

A regulamentação da lei do salário-educação é um dos exemplos mais característicos destas contradições latentes das políticas educacionais brasileiras. Conforme determinação da Constituição de 1946, que marcou a redemocratização do país após a ditadura do Estado Novo, as empresas com mais de 100 empregados seriam obrigadas a custear o ensino primário de seus funcionários e filhos. Todavia, a regulamentação desse dispositivo só veio no primeiro ano da ditadura empresarial-

militar, através da Lei nº 4.440/64, que determinava que as empresas que contribuíam para a previdência social deveriam recolher a contribuição equivalente a 1,4% da sua folha de pagamento. Estavam isentas do recolhimento as empresas com mais de 100 funcionários que mantivessem ensino primário, ou que distribuíssem bolsas de estudos em instituições conveniadas para os funcionários e seus filhos.

Os recursos do salário-educação eram divididos em duas partes. Uma delas ficava como o Ministério da Educação, que preferencialmente aplicava os valores para o financiamento do ensino público dos estados mais pobres. A outra parte era distribuída entre as secretarias de educação dos estados onde eram recolhidos, e também se destinava ao financiamento da educação pública.

A princípio, as razões que embasavam o salário-educação eram perfeitamente republicanas. Com a lei, o setor produtivo era convocado a contribuir com o financiamento da educação pública no país, através de recursos que eram aplicados, de preferência, nos estados com menor receita. Estamos diante de um princípio básico do regime liberal-burguês de cariz mais progressista, que reconhece as desvantagens competitivas de uma parcela da sociedade, utilizando a mediação do Estado para garantir a igualdade de oportunidades (SINGER, 1996).

Todavia, como já nos alertou um revolucionário, a prática é o critério da verdade. E, na prática, a execução da lei passou por alguns desvios da sua forma republicana. Parte desses desvios se deram por conta da configuração da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/61), que foi extremamente favorável ao setor privado de ensino. Ao passar para o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação algumas competências que antes cabiam aos cargos executivos, a LDB/61 facilitou os interesses dos empresários de ensino, que eram maioria na composição de vários desses conselhos. Como a aprovação dos convênios entre empresas e escolas privadas deveria, para a isenção da contribuição, passar pelos conselhos, desde sua implementação foram verificadas fraudes e sonegações na concessão de bolsas de estudo, o que, na prática, reduzia o montante do salário-educação que deveria destinar-se ao financiamento da educação pública (CUNHA, 2009).

E a coisa não parou por aí. Com a posterior elevação da alíquota do salário-educação para 2,5% sobre a folha de pagamento (Decreto-lei nº 1.422/75), a qual se justificou pela ampliação da escolaridade obrigatória estabelecida na Lei nº 5.692/71, os empresários receberam uma compensação. A nova regulamentação do salário-

educação (decreto nº 76.923/75) determinou a ampliação das possibilidades de isenção do recolhimento. Assim, “as escolas mantidas pelas empresas e/ou bolsas de estudos que elas custeassem já não precisavam ser destinadas apenas aos ‘seus’ empregados e aos filhos destes, mas a indenizar as despesas de ‘quaisquer adultos ou crianças’, no ensino regular ou no ensino supletivo de 1º grau” (CUNHA, 2009, p. 325).

O cenário rascunhado pela nova regulamentação favoreceu não apenas o setor privado de educação com a ampliação das possibilidades de concessão bolsas, mas as próprias as empresas sujeitas ao recolhimento a contribuição. Afinal, as bolsas representavam a possibilidade de amortecimento das relações entre capital e trabalho, pois significavam para os funcionários a possibilidade de se matricularem, ou matricularem seus filhos, numa escola privada em um cenário de precariedade da educação pública. Como a concessão das bolsas ficava a critério do empregador, elas se tornaram um importante fator de controle político por parte deste (CUNHA, 2009).

Seja como for, o número de bolsas a partir de então cresceu exponencialmente, ao ponto de, em 1981, as bolsas e indenizações pagas com recursos do salário-educação representarem 70% das matrículas de escolas privadas de 1º grau do país.

Em pelo menos três estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro), o número de bolsas ultrapassava o de alunos das escolas privadas. Como os alunos das famílias de renda mais elevada não se beneficiam dessas bolsas, a dupla ou tripla contagem responde pelo “desacerto” entre o número de bolsas e o de bolsistas. (CUNHA, 2009, p. 326).

Além do salário-educação, as transferências de verba pública para o setor privado envolveram recursos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), que foram importantes para a expansão da escola particular durante a ditadura empresarial-militar. A escola pública foi, por sua vez, duramente penalizada nesse contexto, à medida que esses recursos poderiam aplacar os impactos da precarização da educação de 1º grau, atual ensino fundamental de 9 anos. A consequência foi a exclusão de enormes parcelas da classe trabalhadora do processo de escolarização pela evasão, pela carência de vagas e de políticas consequentes de acesso e permanência.

Atualmente, 90% dos recursos do salário-educação no FNDE são divididos em três quotas – federal, estadual e municipal. A quota federal (1/3) é mantida no FNDE

e, somadas aos outros 10%, destinam-se ao financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica. As quotas estaduais e municipais (2/3) são distribuídas de acordo com o número de matrículas sob responsabilidade de cada ente federado, e também se voltam para a educação básica. Em 2022, estados e municípios receberam um total de R\$1,30 bilhão em recursos do salário-educação³.

Ao fim e ao cabo, as políticas com objetivo manifesto de incrementar o financiamento da educação pública financiaram robustamente o setor privado, que já gozava da benesse da imunidade fiscal. E, vale ressaltar, não se tratou apenas de uma questão de reprodução material da escola particular às custas da precarização da pública, mas da redução de oportunidades de disputa político-ideológica dos sentidos da escola, à medida que na escola particular as possibilidades de reprodução dos valores dominantes são significativamente maiores.

A história da lei do salário-educação não pode ser considerada um mero “desvio”, uma questão técnica de gestão. Ela manifesta a distância entre a igualdade real e aquela idealizada pelo Estado capitalista, que é, como vimos, uma contradição constituinte desse aparelho de poder. O empresariamento é, dessa forma, uma derivação incontornável de toda a educação pública sob o modo de produção capitalista, no sentido de que as determinações de classe atravessam o que se categoriza como “público”. Acreditamos que enfrentar a historicidade das manifestações do empresariamento, como no caso da lei do salário-educação, permite-nos acurar a potência crítica dos estudos da temática, e armar a crítica potente da classe trabalhadora na luta por uma educação popular e radicalmente democrática.

³ Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario-educacao#:~:text=Em%201964%20%C3%A9%20criado%20o,local%2C%20por%20empregado%2C%20mensalmente>. Acesso em 01 de julho de 2022.

Referências

ARISTÓTELES. **A política**. Bauru, SP: EDIPRO, 2009.

BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BRASIL. Decreto nº 76.923, de 23 de dezembro de 1975. **Regulamenta o Decreto-Lei nº 1.422**, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o Salário-Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76923-23-dezembro-1975-425617-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02 de julho de 2022.

_____. Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975. **Dispõe sobre o Salário-Educação**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEL%201.422-1975?OpenDocument. Acesso em 02 de julho de 2022.

_____. Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964. **Institui o Salário-Educação e dá outras providências**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.440-1964?OpenDocument. Acesso em 02 de julho de 2022.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2009.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FERRARO, A. M. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não poderia ir além de Mandeville? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/agosto, 2009.

FREDERICO, C. **O jovem Marx**: 1843-1844: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDONÇA, S. M. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. **Outros Tempos**, Vol. 1 esp., 2007.

POULANTZAS, N. Marxist examination of the contemporary State and Law and the question of the 'alternative'. In: **The Poulantzas reader**: Marxism, Law, and the State. London, UK: Verso books, 2008.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, jan./fev./mar./abr., 1996.

Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964.
Institui o Salário-Educação e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º é instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar.

Art. 2º O custo atuarial do ensino primário, para os efeitos do artigo 1º desta lei, será calculado sob a forma de quota percentual, com base no salário-mínimo local, arredondando êste para múltiplo de mil seguinte.

Art. 3º O salário-educação será estipulado pelo sistema de compensação do custo atuarial, cabendo a todas as empresas recolher, para êsse fim, ao Instituto ou Instituições de Aposentadoria e Pensões a que estiverem vinculados. Em relação a cada empregado, qualquer que seja o seu estado civil e o número de seus filhos, a contribuição que for fixada em correspondência com o valor da quota percentual referida no art. 2º.

§ 1º A contribuição de que trata êste artigo corresponderá a percentagem incidente sobre o valor do salário-mínimo multiplicado pelo número total de empregados da empresa, observados os mesmos prazos de reconhecimento, sanções administrativas e penais e demais dados estabelecidos com relação às contribuições destinadas ao custeio da Previdência Social.

§ 2º O salário-educação não tem caráter remuneratório na relação de emprego e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou à remuneração recebida pelos empregados das empresas compreendidas por esta Lei.

§ 3º É vedado aos Institutos de Aposentadoria e Pensões receber das empresas quaisquer contribuições relativas à Previdência Social, que, ressalvado o disposto nos arts. 5º e 6º, não incluam as parcelas que forem devidas nos termos desta Lei.

Art. 4º As contribuições recolhidas nos Estados, no Distrito Federal, e nos Territórios, deduzida a parcela de meio por cento relativa às despesas de arrecadação, serão depositadas dentro de sessenta (60) dias, sob pena de responsabilidade civil e

penal, pelos Institutos de Aposentadoria e Pensões no Banco do Brasil S. A. em duas contas distintas:

- a) 50% a crédito do Fundo Estadual de Ensino Primário ou, na inexistência dêste, em conta vinculada ao “desenvolvimento do ensino primário”, a crédito do respectivo govêrno para aplicação de conformidade com o § 1º deste artigo;
- b) 50% em conta vinculada ao Fundo Nacional do Ensino Primário como refôrço de seus recursos para aplicação em todo o território nacional, na conformidade e segundo os mesmos critérios de distribuição estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (§ 2º do art. 92 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), o qual levará em conta sôbretudo a razão direta dos índices de analfabetismo.

§ 1º Os recursos de que trata a letra a dêste artigo serão aplicados nos Estados, e no Distrito Federal, de acordo com planos estabelecidos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, e nos Territórios, de conformidade com os critérios que forem fixados pelo Conselho Federal de Educação.

§ 2º Durante os três primeiros anos de vigência desta Lei, 40%, 50% e 60%, respectivamente, dos recursos do salário-educação serão obrigatoriamente aplicados em despesas de custeio e o restante em construções e equipamentos de salas de aula. Nos anos seguintes, a percentagem atribuída a construção e equipamentos será fixada pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 5º Ficarão isentos do recolhimento da contribuição de que trata o art. 3º:

- a) as emprêsas que, com mais de cem (100) empregados, mantiverem serviço próprio de ensino primário (art. 168, III, da Constituição Federal) que instituírem, inclusive mediante convênio de bolsas de estudo no mesmo grau de ensino, um e outro, em termos julgados satisfatórios por ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, na forma da regulamentação desta lei;
- b) as instituições de ensino e educação, de qualquer tipo ou grau, bem assim os hospitais e demais organizações de assistências que não tenham fins lucrativos.

Parágrafo único. A isenção de que trata a letra a dêste artigo, concedida pelo prazo de um ano. Será renovada mediante comprovação da regularidade das providências realizadas, dos resultados obtidos e das despesas efetivamente feitas em importância não inferior às contribuições que seriam dívidas na forma do art. 3º.

Art. 6º (VETADO)

Parágrafo único. (VETADO)

Art. 7º Com o recolhimento do salário-educação, instituído por esta Lei, ou por ato de autoridade competente da administração estadual do ensino, baixado nos têrmos do art. 5º, considerar-se-á atendido pela emprêsa em relação aos filhos de seus empregados, o estatuído no art. 168, nº III, da Constituição Federal.

Parágrafo único. O disposto no art. 168 nº III, da Constituição Federal, será cumprido pelas emprêsas em relação aos seus próprios servidores, na forma da Legislação Estadual.

Art. 8º Ficam assim fixados, pelo período, de três anos, as idades e valores efetivos a esta Lei:

- I - 7 a 11 anos de idade a escolarização obrigatória, a que se refere o art. 1º;
- II - Sete por cento do salário-mínimo para a quota percentual referida no art. 2º;
- III - Dois por cento para a contribuição pelas empresas nos termos do art. 3º, § 1º.

§ 1º Se, findo o período previsto neste artigo, não forem, por decreto do Governo Federal, revistas as idades e valores nele fixados, estes continuarão em vigor até o novo decreto.

§ 2º A qualquer alteração das idades ou das porcentagens referidas nos incisos I, II e III deste artigo, deverá corresponder proporcionalmente as das outras, a fim de que seja assegurado o equilíbrio do sistema de custeio.

Art. 9º O Ministério da Educação e Cultura fiscalizará a aplicação de todos os recursos provenientes do salário-educação, de conformidade com as instruções que forem baixadas para esse fim e nos termos dos convênios gerais que deverão ser firmados com os governos estaduais.

Art. 10. Esta Lei entrará em vigor a partir do mês que se seguir ao decurso de trinta dias, contados da data de sua publicação.

Parágrafo único. Dentro do prazo estabelecido neste artigo o Poder Executivo expedirá o regulamento desta lei.

Art. 11. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 27 de outubro de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

H. CASTELO BRANCO
Flávio Suplicy Lacerda
Arnaldo Sussekind

Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975.
Dispõe sobre o Salário-Educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 55, item II, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º - O salário-educação, previsto no Art.178 da Constituição, será calculado com base em alíquota incidente sobre a folha do salário de contribuição, como definido no Art. 76 da Lei número 3.807, de 26 de agosto de 1960, com as modificações introduzidas pelo Decreto-Lei número 66, de 21 de novembro de 1966, e pela Lei número 5.890, de 8 de junho de 1973, não se aplicando ao salário-educação o disposto no Art.14, "in fine", dessa Lei, relativo à limitação da base de cálculo da contribuição.

§1º - O salário-educação será estipulado pelo sistema de compensação do custo atuarial, cabendo a todas as empresas recolher, para este fim, em relação aos seus titulares, sócios e diretores e aos empregados independentemente da idade, do estado civil e do número de filhos, a contribuição que for fixada em correspondência com o valor da quota respectiva.

§2º - A alíquota prevista neste artigo será fixada por ato do Poder Executivo, que poderá alterá-la mediante demonstração, pelo Ministério da Educação e Cultura, da efetiva variação do custo real unitário do ensino de 1º Grau.

§3º - A contribuição da empresa obedecerá aos mesmos prazos de recolhimento e estará sujeita às mesmas sanções administrativas, penais e demais normas relativas às contribuições destinadas à Previdência Social.

§4º - O salário-educação não tem caráter remuneratório na relação de emprego e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou à remuneração percebida pelos empregados das empresas compreendidas por este Decreto-Lei.

§5º - Entende-se por empresa, para os fins deste Decreto-Lei, o empregador como tal definido no Art. 2º da Consolidação das Leis do Trabalho e no Art. 4º da Lei número 3.807, de 26 de agosto de 1960, com a redação dada pelo Art. 1º da Lei número 5.890, de 8 de junho de 1973, bem como as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica e excluídos os órgãos da Administração Direta.

Art. 2º - O montante da arrecadação do salário-educação, em cada Estado e Território e no Distrito Federal, depois de feita a dedução prevista no § 3, deste artigo, será creditado pelo Banco do Brasil S/A. em duas contas distintas:

- a) 2/3 (dois terços) em favor dos programas de ensino de 1º Grau, regular e supletivo, no respectivo Estado, Território ou Distrito Federal;
- b) 1/3 (um terço) em favor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

§1º - Os recursos de que trata a alínea "a" deste artigo serão empregados nos Estados e no Distrito Federal, de acordo com planos de aplicação aprovados pelos respectivos Conselhos de Educação, e nos Territórios de conformidade com o Plano Setorial de Educação e Cultura.

§2º - O terço destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação será aplicado:

- a) em programas de iniciativa própria do Ministério da Educação e Cultura, de pesquisa, planejamento, currículos, material escolar, formação e aperfeiçoamento de pessoal docente e outros programas especiais relacionados com o ensino de 1º Grau;
- b) na concessão de auxílios, na forma do disposto nos artigos 42 e 54, e seus parágrafos, da Lei número 5692, de 11 de agosto de 1971, sempre respeitando critérios que levem em conta o grau de desenvolvimento econômico e social relativo, tal como especificados em Regulamento e, especialmente, os "déficits" de escolarização da população na faixa etária entre os sete e os quatorze anos, em cada Estado e Território e no Distrito Federal, de modo a contemplar os mais necessitados.

§3º - O INPS reterá, do montante recolhido, a título de taxa de administração, a importância equivalente a 1% (um por cento), depositando o restante no Banco do Brasil, para os fins previstos neste artigo.

Art. 3º - Ficam isentas do recolhimento do salário-educação:

- I- as empresas que, obedecidas as normas que forem estabelecidas em Regulamento, mantenham diretamente e às suas expensas, instituições de ensino de 1º Grau ou programas de bolsas para seus empregados e os filhos destes;
- II- as instituições públicas de ensino de qualquer grau, e as particulares, devidamente registradas e reconhecidas pela Administração Estadual de ensino;
- III - as organizações hospitalares e de assistência social, desde que comprovem enquadrar-se nos benefícios da Lei número 3.577, de 4 de julho de 1959;
- IV- as organizações de fins culturais que, para este fim, vierem a ser definidas no Regulamento.

Art. 4º - O Ministério da Educação e Cultura fiscalizará a aplicação de todos os recursos provenientes do salário-educação, na forma do Regulamento e das instruções que para esse fim, forem baixadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Art. 5º - O Poder Executivo baixará decreto aprovando Regulamento deste Decreto-Lei, no prazo de 60 dias a contar de sua publicação.

Art. 6º - Este Decreto-Lei entrará em vigor a 1º de janeiro de 1976, revogadas a Lei número 4.440, de 27 de outubro de 1964, e demais disposições em contrário.

Brasília, 23 de outubro de 1975; 154º da Independência e 87 da República.

ERNESTO GEISEL

Ney Braga

João Paulo dos Reis Velloso

Decreto nº 76.923, de 23 de dezembro de 1975

Regulamenta o Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o Salário-Educação, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º O Salário-Educação, previsto no artigo 178 da Constituição, instituído pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, e reestruturado pelo Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, é uma contribuição patronal devida pelas empresas comerciais, industriais e agrícolas e destinada ao financiamento do ensino de 1º grau dos seus empregados de qualquer idade, e dos filhos destes, na faixa etária dos sete aos quatorze anos, suplementando os recursos públicos, destinados à manutenção e ao desenvolvimento desse grau de ensino.

§ 1º Entende-se como empresa, para os efeitos desta regulamentação, o empregador como tal definido no artigo 2º da Consolidação das Leis do Trabalho e no artigo 4º, alínea "a", da Lei nº 3.807, de 26 de agosto de 1960, com a redação dada pelo artigo 1º da Lei nº 5.890, de 8 de junho de 1973, as empresas públicas e as sociedades de economia mista, na forma do parágrafo 2º, do artigo 170 da Constituição, e as demais entidades públicas ou privadas, todas elas vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica e excluídos os órgãos da Administração Direta.

§ 2º Fica suspensa, até ulterior deliberação, a cobrança do Salário-Educação devido pelas empresas agrícolas ou agroindustriais vinculadas ao Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), neste caso exclusivamente em relação aos empregados do setor agrário não vinculados ao Instituto Nacional de Previdência Social (INPS).

Art. 2º O Salário-Educação será calculado pelo sistema de compensação do custo atuarial, sob a forma de quota percentual, com base no valor de referência, estabelecido no Decreto nº 75.704, de 8 de maio de 1975, cabendo a todas as empresas recolher, para esse fim, em relação a todos os seus titulares, sócios, diretores, gerentes e empregados, independente de idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, forma de admissão, regime de trabalho, modalidade de remuneração e número de filhos, a contribuição fixada no artigo 15 deste Decreto.

§ 1º A quota percentual a que se refere este artigo fica fixada em 12% (doze por cento), do valor da referência, vigente na localidade, aproximado para a unidade de cruzeiros imediatamente superior.

§ 2º O Salário-Educação não tem caráter remuneratório na relação de emprego e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou à remuneração percebida pelos empregados, titulares, sócios, diretores e gerentes das empresas sujeitas ao seu recolhimento.

§ 3º As operações concernentes ao recolhimento do Salário-Educação deverão ser lançadas, sob o título "Salário-Educação" na escrituração das empresas, sujeitas à fiscalização nos termos deste Decreto e demais normas aplicáveis.

Art. 3º O Salário-Educação será cobrado mediante a aplicação de alíquota "ad valorem" sobre a folha do salário de contribuição, considerado pelas empresas para o recolhimento de suas contribuições previdenciárias, na forma do inciso I, do art. 76, da Lei nº 3.807, de 26 de agosto de 1960.

Art. 4º Cabe ao Instituto Nacional de Previdência Social a arrecadação e fiscalização do Salário-Educação, obedecidos os mesmos prazos e as mesmas sanções administrativas e penais e as demais normas relativas às contribuições destinadas ao custeio da Previdência Social.

§ 1º O Salário-Educação devido pela Caixa Econômica Federal será por ela diretamente recolhido ao Banco do Brasil S.A., que creditará às unidades federadas e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na forma do artigo 6º deste Decreto.

§ 2º Integrem a receita do Salário-Educação as multas, a correção monetária e os juros de mora a que estão sujeitos os contribuintes em atraso com o pagamento da contribuição.

Art. 5º O Instituto Nacional de Previdência social reterá do montante arrecadado por seu intermédio, a título de indenização das despesas de arrecadação e fiscalização, a importância equivalente a 1% (um por cento), depositando a receita líquida no Banco do Brasil S.A.

Art. 6º O montante da arrecadação em cada Estado e Território e no Distrito Federal, depois de feita a dedução prevista no artigo anterior, será creditado pelo Banco do Brasil S.A. em duas contas distintas:

- a) 2/3 (dois terços) em favor do Governo do Estado, Território ou Distrito Federal, onde a arrecadação tiver sido efetuada, para aplicação exclusivamente em programas de ensino de 1º grau, regular ou supletivo;
- b) 1/3 (um terço) em favor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

§ 1º Valor total será estimado pelo Instituto Nacional de Previdência Social, mediante proposta do Ministério da Educação e Cultura, em março de cada exercício, para vigorar até fevereiro do exercício seguinte, com base na efetiva arrecadação do ano

findo, acrescida do índice percentual médio da variação verificada no quadriênio anterior.

§ 2º O crédito citado no caput deste artigo se efetivará sob a forma de duodécimos.

§ 3º As diferenças, para mais ou para menos, nos valores creditados, serão apurados, ao final de cada exercício, e compensadas até 31 de março do exercício seguinte.

§ 4º O Instituto Nacional de Previdência Social e o Banco do Brasil S.A. colocarão à disposição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação todas as informações estatísticas e contábeis relativas à arrecadação e à transferência dos recursos do Salário-Educação.

§ 5º Os recursos a que se refere a alínea b) do caput deste artigo serão, antes de sua transferência automática ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, creditados ao Tesouro Nacional.

Art. 7º A parcela de 2/3 (dois terços) a que se refere o artigo 6º, alínea a) deste Decreto, será aplicada pelas Secretarias de Educação das unidades federadas, e integrará os planos de aplicação aprovados pelos respectivos Conselhos de Educação.

Parágrafo único. Os planos a que se refere este artigo deverão adequar-se ao Plano Setorial de Educação e Cultura, sendo os recursos distribuídos entre os programas de ensino de 1º grau, regular e supletivo.

Art. 8º A parcela de 1/3 (um terço) dos recursos, a que se refere o artigo 6º alínea b) deste Decreto será destinada a:

- a) programas de iniciativa própria do Ministério da Educação e Cultura, nas áreas de estudos e pesquisas educacionais, planejamento, currículos, construções, equipamentos e material escolares, formação e aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico, novas metodologias, assistência ao educando e outros programas especiais, sempre relacionados com o ensino de 1º grau;
- b) concessão de auxílios que permitam ao Ministério da Educação e Cultura contribuir para a correção das disparidades regionais e sociais, especialmente aquelas relativas aos déficits de escolarização da população na faixa etária entre os sete e os quatorze anos, em cada unidade federada, de modo a contemplar as mais necessitadas.

§ 1º Para os fins expressos na alínea b) deste artigo, o Ministério da Educação e Cultura manterá levantamentos estatísticos e estudos técnicos atualizados que caracterizem os esforços quantitativo e qualitativo dos sistemas de ensino das unidades federadas, de modo a propiciar-lhes meios adicionais de que necessitem.

§ 2º Em combinação com os critérios estabelecidos nos artigos 43 e 54, e seus parágrafos, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Ministério da Educação e Cultura levará em conta outros indicadores que permitam o mais racional

ajustamento dos programas e projetos aos objetivos do Salário-Educação, envolvendo necessariamente:

- a) aspectos permanentes da realidade nacional e local;
- b) aspectos transitórios ou circunstanciais dessa realidade;
- c) aspectos específicos relacionados com a natureza do próprio programa ou projeto.

§ 3º A programação dos recursos citados neste artigo desenvolver-se-á sob a forma de projetos e atividades constantes do Orçamento Próprio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Art. 9º Estão fora do campo de incidência do Salário-Educação a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e isentas as suas respectivas autarquias, bem como as instituições oficiais de ensino de qualquer grau.

Art. 10. São isentas do recolhimento do Salário-Educação:

I - As instituições particulares de ensino de qualquer grau, devidamente autorizadas e registradas nos órgãos próprios dos sistemas de ensino, ou cujo funcionamento seja de algum modo por estes reconhecido;

II - As organizações hospitalares e de assistência social, desde que portadoras do Certificado de Fins Filantrópicos, expedido pelo Órgão competente, na forma da Lei nº 3.577 de 4 de julho de 1959;

III - As organizações de fins culturais que, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, em consonância com a política nacional de cultura, venham a ser reconhecidas, por decreto presidencial, como de significação relevante para o desenvolvimento cultural do País.

Art. 11. As empresas, contribuintes do Salário-Educação, estarão isentas do recolhimento do Salário-Educação se optarem pelo cumprimento da obrigação constitucional sob a forma de manutenção de ensino de 1º grau, quer regular, quer supletivo, através de:

- a) ensino próprio para os seus empregados ou os filhos destes, ou pelo sistema de compensação, para quaisquer adultos ou crianças;
- b) sistema de bolsas de estudo, mediante contrato com instituições de ensino particular;
- c) indenização das despesas de autopreparação de seus empregados, mediante a apresentação do certificado de conclusão do 1º grau, via de exames supletivos, fixada nos limites do custo anual do ensino citado;
- d) indenização para os filhos menores, mediante comprovante de frequência, em estabelecimentos pagos, fixada nos mesmos limites da alínea anterior;
- e) esquema misto, usando combinações das alternativas anteriores.

Parágrafo único. As operações concernentes às despesas com a manutenção de ensino deverão ser lançadas sob os respectivos títulos, na escrituração da empresa e estão sujeitas à fiscalização, nos termos deste Decreto e demais normas aplicáveis.

Art. 12. São condições para a opção a que se refere o artigo anterior:

- I - Responsabilidade integral, pela empresa, das despesas com a manutenção, direta ou indireta, do ensino;
- II - Equivalência dessas despesas ao total da contribuição correspondente ao Salário-Educação respectivo;
- III - Oferta de vagas prefixada em número nunca inferior ao quociente da divisão da importância correspondente a 2,5% (dois e meio por cento) da folha mensal do salário de contribuição pela importância equivalente a 12% (doze por cento) do valor de referência vigente na localidade, aproximado para a unidade de cruzeiros imediatamente superior.

§ 1º Os contratos a serem firmados entre as empresas optantes e as instituições de ensino, nos termos do artigo 11, alínea b, deste Decreto, estabelecerão que o valor da mensalidade por bolsista será o custo respectivo calculado na forma do § 1º do artigo 2º, deste Decreto.

§ 2º. O pagamento mensal das bolsas de estudo mencionadas no § 1º deste artigo deverá ser efetuado até o último dia do mês subsequente ao que corresponde à obrigação.

§ 3º As variações, para menos, decorrentes da matrícula efetiva ou de alterações nas folhas do salário de contribuição, serão compensadas mediante o recolhimento da diferença à conta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no Banco do Brasil S.A. para distribuição na forma do artigo 6º deste Decreto.

Art. 13. A autorização para a forma alternativa de cumprimento da obrigação patronal, referida no artigo 11 deste Decreto, será concedida, anualmente, mediante certificado de cumprimento do disposto no artigo 178 da Constituição, a ser expedido pelo Ministério da Educação e Cultura, e será renovável ou não, tudo de conformidade com as instruções que para tal fim forem baixadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

§ 1º O certificado a que se refere este artigo comprovará, perante o Instituto Nacional da Previdência Social, o cumprimento da obrigação fixada no artigo 1º deste Decreto.

§ 2º Caberá ao Ministério da Educação e Cultura comunicar ao Instituto Nacional da Previdência Social quais as empresas que estiverem isentas do pagamento do Salário-Educação.

Art. 14. A fiscalização a ser exercida pelo Ministério da Educação e Cultura, sem prejuízo das atribuições dos Tribunais de Contas, da União e das Unidades Federadas, e do Instituto Nacional da Previdência Social, na forma do artigo 4º deste Decreto, incidirá sobre todas as fases da arrecadação, transferência e aplicação dos recursos provenientes do Salário-Educação, de acordo com instruções a serem baixadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Art. 15. a alíquota do Salário-Educação é fixada em 2,5% (dois e meio por cento) do Salário de contribuição a que se refere o artigo 3º deste Decreto, podendo ser revista mediante proposta do Ministério da Educação e Cultura, na qual se demonstra a efetiva variação do custo real unitário do ensino de 1º grau.

Art. 16. A vigência deste Decreto não prejudicará a arrecadação do salário-educação criado pelos Estados com base no art. 7º da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, devido a 31 de dezembro de 1975.

Art. 17. Este Decreto entrará em vigor em 1º de janeiro de 1976, revogados os Decretos números 55.551, de 12 de janeiro de 1965, 58.053, de 28 de março de 1966, 65.317, de 10 de outubro de 1969, 68.592, de 6 de maio de 1971, 71.264, de 30 de outubro de 1972, 72.013, de 27 de março de 1973, 72.353, de 11 de junho de 1973, 72.665, de 20 de agosto de 1973 e demais disposições em contrário.

Brasília, 23 de dezembro de 1975; 154º da Independência e 87º da República.

ERNESTO GEISEL

Ney Braga

João Paulo dos Reis Velloso

L. G. Do Nascimento e Silva