



MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E TRABALHO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

  André Silva Martins¹

  Leonardo Docena Pina²

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: André Silva Martins

E-mail:

andresilvamartinsjf@gmail.com

Instituição: Universidade

Federal de Juiz de Fora, Brasil

Submetido: 03/12/2019

Aprovado: 23/04/2020

Publicado: 08/10/2020

 10.20396/rho.v20i0.8657754

e-Location: e020052

ISSN: 1676-2584

RESUMO

O presente texto se fundamenta no materialismo histórico e na pedagogia histórico-crítica para analisar o significado da mercantilização da educação e apreender suas repercussões nas escolas públicas do Brasil contemporâneo. O que significa mercantilização da educação? Quais processos político-econômicos condicionam a mercantilização da educação? Quais são as repercussões desse projeto no trabalho educativo? Na tentativa de responder essas questões, o texto comprova que a mercantilização da educação deve ser entendida como um projeto político-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital. Não obstante, esse projeto redefine o trabalho educativo: de ação intencional que se destina à formação de humanidade através da transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico à atividade voltada ao treinamento de competências consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho educativo. Mercantilização. Projetos de educação.

Checagem
Antiplágio



Distribuído
Sobre





MERCANTILIZATION OF EDUCATION, PUBLIC SCHOOL AND EDUCATIONAL WORK: AN ANALYSIS FROM HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Abstract

This text is founded on historical materialism and historical-critical pedagogy to analyze the meaning of the mercantilization of education and to understand its repercussions in the public schools of contemporary Brazil. What does mercantilization of education mean? What political and economic processes condition the mercantilization of education? What are the impacts of this project on educational work? Trying to answer these questions, the text proves that the mercantilization of education must be understood as a political-ideological project of the business people that aims to reduce the social right to education to mere commercial service integrated with the dynamics of the "business world", involving the production of sociability and the up-tick of the capital reproduction cycle. However, this project redefines the educational work of intentional action aimed at the formation of humanity through the transmission of the most developed ways of scientific, philosophical and artistic knowledge to the activity aimed at the training of skills considered useful to students daily lives.

Keywords: Educational work. Mercantilization. Educational project.

COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, LA ESCUELA PÚBLICA Y EL TRABAJO EDUCATIVO: UN ANÁLISIS DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen

Este texto se basa en el materialismo histórico y la pedagogía histórico-crítica para analizar el significado de la comercialización de la educación y para aprehender sus repercusiones en las escuelas públicas del Brasil contemporáneo. ¿Qué significa la comercialización de la educación? ¿Qué procesos políticos y económicos condicionan la comercialización de la educación? ¿Cuáles son las repercusiones de este proyecto en el trabajo educativo? En un intento por contestar a estas preguntas, el texto demuestra que la comercialización de la educación debe entenderse como un proyecto político-ideológico de la clase empresarial que tiene como objetivo reducir el derecho social a la educación a un simple servicio comercial integrado con la dinámica del "mundo empresarial", que implica la producción de sociabilidad y el aumento del ciclo de reproducción de capital. Sin embargo, este proyecto redefine el trabajo educativo: de acción intencional dirigida a la formación de la humanidad a través de la transmisión de las formas más desarrolladas de conocimiento científico, filosófico y artístico a la actividad dirigida a la capacitación de habilidades consideradas útiles para la vida cotidiana de los estudiantes.

Palabras clave: Trabajo educativo. Comercialización. Proyecto educativo.



Ao longo de 40 anos, a pedagogia histórico-crítica vem contribuindo para ampliar e aprofundar a práxis anticapitalista na educação. Além de preciosas construções no campo da didática, da psicologia, da história da educação e da filosofia da educação, acreditamos que essa teoria pedagógica possui constructos que nos permitem adentrar o campo do planejamento e das políticas educacionais, da relação trabalho e educação e da economia política da educação. Com esse entendimento, o objetivo do presente texto é analisar a mercantilização da educação e suas consequências para o trabalho educativo na escola pública à luz dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético.

Com efeito, buscamos responder as seguintes questões: o que significa mercantilização da educação? Quais processos político-econômicos condicionam a mercantilização da educação? Quais são as repercussões desse projeto no trabalho educativo?

O texto se divide em três seções, além desta introdução. Na primeira, refletimos sobre o significado da mercantilização da educação a partir de constructos da economia política. Na segunda, evidenciamos que a mercantilização da educação implica na redefinição do trabalho educativo, cujas consequências impactam no desenvolvimento psíquico dos professores e estudantes das escolas públicas. Por fim, apresentamos as considerações finais.³

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CRÍTICA A PARTIR DA ECONOMIA POLÍTICA

De modo mais amplo, a expressão “mercantilização” designa o ato ou efeito de tornar algo uma mercadoria com a finalidade de realizar procedimentos mercantis. Em outros termos, a mercantilização é o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria porque o objeto da mercantilização tem relevância social e que, portanto, sob certas mediações, poderia ser integrado ao circuito de geração de valor.

O pressuposto básico da transformação de algo em valor de troca é o seguinte: nada será transformado em mercadoria se não houver o reconhecimento social de sua utilidade. (MARX, 2013). É o reconhecimento social sobre algo que, sob certas circunstâncias históricas, cria a possibilidade de produzi-lo como objeto integrado ao circuito de geração de valor, portanto, como valor de troca.

Isso significa que a mercantilização decorre da atividade humana consciente e intencional, não devendo ser confundida com uma consequência natural de processos espontâneos do desenvolvimento da sociedade. Captar a essência da mercantilização requer tomar como ponto de partida não a forma mercadoria em si, mas o que antecede a essa forma, o que significa ultrapassar o plano da “pseudoconcreticidade”. (KOSIK, 1985). Com efeito, desvelar o significado da mercantilização da educação exige a compreensão da natureza e da especificidade da própria educação.



Saviani (2005) revela que a natureza e a especificidade da educação se relacionam ao fato de que os seres humanos necessitam produzir permanentemente as condições de sua própria existência por meio do trabalho⁴. O autor explica que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Com efeito, a importância da educação está relacionada à necessidade de produção da existência humana, isto é, à produção das condições de vida, bem como a própria vida em si, já que, segundo Marx (2013), pelo trabalho, o ser social estabelece interações com o ambiente e com outros de sua espécie, transformando a si próprio como humano. A educação, portanto, é uma práxis vinculada “[...] à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas [...]”. (SAVIANI, 2005, p. 20).

Embora estando relacionada ao trabalho, a educação não foi socialmente produzida como uma mercadoria, mas sim como uma antimercadoria vinculada à produção e a reprodução da existência humana. (SAVIANI, 2005). Diante da complexidade da vida social e, conseqüentemente, da própria existência humana, os processos formativos assumiram uma especificidade mediatizada pelo trabalho educativo realizado em uma instituição específica, isto é, a escola. No capitalismo, a centralidade da educação escolar assumiu historicamente uma função estratégica na forma antimercadoria sem, contudo, elidir as disputas entre as classes sociais na definição de sua configuração e dinâmica.

Marx identificou que a burguesia não tem limites na geração de mais-valor, pois busca transformar em mercadoria tudo o que estiver ao seu alcance. Isso fica claro na formulação que trata do significado de trabalho produtivo:

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola [professor] 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. (MARX, 2013, p. 578).

No Manifesto Comunista, Marx e Engels não só reconheceram a importância da educação escolar como a introduziram no plano estratégico de luta pelo socialismo, ao indicarem, entre outras ações, a “Educação pública e gratuita de todas as crianças.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 58). Para eles, a educação não teria uma finalidade em si mesma, pois contribuiria para a transformação das relações sociais capitalistas e da própria humanidade historicamente construída, uma vez que a socialização dos meios de produção também impacta no desenvolvimento dos próprios seres humanos. Por isso, afirmaram: “Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classe, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos. (MARX; ENGELS, 2010, p. 59).



Seguindo a mesma concepção teleológica e ético-política, Gramsci traçou claramente a perspectiva de formação necessária à classe trabalhadora:

Ao proletário é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de fazer-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem de desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constrinja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se por um trilho e estação prefixada. (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Com efeito, asseverou, como desafio, a criação de uma escola unitária, capaz de conduzir o estudante “[...] até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Para o intelectual italiano, tais capacidades só se desenvolvem em uma escola que enriqueça a concepção de mundo dos estudantes, fornecendo-lhes o conhecimento necessário para a compreensão fidedigna da realidade, em suma, trata-se de uma escola cujo princípio educativo seja o trabalho:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

Confirmando a formulação gramsciana, Saviani (2005) entende a escola como instituição cuja finalidade é a socialização do saber sistematizado. Em suas palavras,

A educação escolar corresponde à cultura erudita. Rege-se pelos padrões eruditos, sua finalidade é formar o homem “culto” no sentido erudito da palavra, seu conteúdo e sua forma são eruditos; é, enfim, o principal meio de difusão da “cultura erudita”. (SAVIANI, 2013, p. 100-101).

Com base nesses autores, podemos afirmar que a educação escolar precisa ser pública, gratuita, obrigatória, unitária, gradual, laica e comprometida com a transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzidos pela humanidade, sendo confirmada como antimercadoria.

Além desses elementos, é necessário destacar que a educação escolar foi engendrada pela “questão social”⁵, isto é, pela forma como as classes sociais se movimentaram na constituição da sociedade capitalista, considerando a exploração e a desigualdade. (NETTO, 2001). De acordo com Neves (1993), para a classe burguesa, a escolarização pública se constitui no capitalismo como algo necessário para reprodução ampliada da força de trabalho, aumento da produtividade e produção do conformismo social. Em outros termos, visava a conversão da



massa humana em trabalhadores disciplinados pelo trabalho e pela cidadania. Segundo a autora, para a classe trabalhadora, a escolarização significa, no plano imediato, a possibilidade de venda da força de trabalho em condições menos degradadas e, no plano histórico, de apropriação do conhecimento sistematizado como instrumento de luta contra os processos de exploração de classe.

As relações entre as classes e frações de classe possibilitaram também que o fundo público passasse a ser decisivo para o financiamento da economia capitalista, envolvendo

[...] o 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. A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para o transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) [...] favorecendo desde as classes média até o assalariado do nível mais baixo. (OLIVEIRA, 1988, p. 8).

O pacto social que possibilitou o modelo de Estado de bem-estar social nos países centrais é a expressão mais concreta desse processo. Nos países dependentes, em que a exploração se converteu em superexploração e que a autocracia foi afirmada como princípio para ordenamento das relações de poder, gerando o modelo de Estado desenvolvimentista, o fundo público foi direcionado para o financiamento amplo da acumulação de capital e restrito para o tratamento da “questão social”. Mas, seja no centro, seja na periferia do sistema, como resultado das lutas sociais, a educação foi configurada como direito social. (COUTINHO, 2000).

Contudo, nos anos de 1970, em resposta à crise, com o delineamento do projeto neoliberal, setores da burguesia passaram a questionar a função do Estado no tratamento da “questão social”, defendendo que os governos deveriam diminuir os investimentos públicos em educação, saúde, habitação etc. para viabilizar a retomada do crescimento das taxas de lucro. A defesa do modelo de Estado mínimo no tratamento da “questão social” pode ser considerada a expressão mais simbólica desse projeto. Por meio de ditaduras ou eleições livres, com o projeto neoliberal, para setores da classe burguesa, havia uma única agenda a ser cumprida, qual seja, a particularização da educação como mercadoria em detrimento de sua universalização.

Os intelectuais orgânicos individuais e coletivos vinculados a esse projeto foram hábeis em promover a assimilação intelectual e moral de amplas parcelas da população sobre a legitimidade da transformação da educação em uma mercadoria como outra qualquer. A formulação de Chaves (2007) é emblemática para ilustrar a argumentação neoliberal sobre a educação como mercadoria. Vejamos um de seus argumentos:

Sendo a educação um caso especial da área social, é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e eventualmente bens na área da educação, devendo o Estado abster-se não só de prover serviços e bens nessa área como de regulamentar (através de legislação e normatização) as atividades que nessa são exercidas pela iniciativa privada. (CHAVES, 2007, p. 37).



Destacamos outro excerto do intelectual orgânico neoliberal:

Sendo o provimento de serviços e bens educacionais pela iniciativa privada uma forma não-diferenciada de participação no mercado, é perfeitamente legítimo que esse provimento seja cobrado daqueles que dele vão se beneficiar, sendo um contra-senso a noção de que a educação deva ser gratuita. (CHAVES, 2007, p. 37).

Na mesma linha, encontramos a formulação do Banco Mundial. Orientando as ações do governo Michel Temer, este intelectual coletivo afirmou que “O Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16). Assim, buscou justificar a contrarreforma do Estado no Brasil. O ponto central do argumento é o de que os direitos sociais e as políticas públicas precisam ser redefinidos em nome da eficiência do Estado. Em relação à educação, o Banco Mundial apontou que, se algumas medidas fossem tomadas, seria “[...] possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 135). Entre tais medidas, destaca-se a seguinte:

A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade⁶. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 136).

Com essa formulação, o Banco Mundial indicou que, ao transformar a antimercadoria em mercadoria, por meio da privatização, é possível transformar também o trabalho educativo em mercadoria como outra qualquer.

Ao tratar a educação como valor de troca, a classe empresarial está confirmando que a produção capitalista não tem limites, pois até mesmo aquilo que é engendrado pelas contradições do sistema é passível de ser transformado em mercadoria. Com efeito, os intelectuais orgânicos dessa classe atuam para despertar o desejo de consumo da educação como mercadoria ao mesmo tempo em que buscam construir o consenso de que ela seria incapaz de satisfazer as necessidades humanas se mantida como bem público. Apoiam-se no fetiche da mercadoria para convencer que o ensino privado seria a melhor forma de desenvolver o capital humano e que este seria incremento estratégico para geração de valor na linha proposta pela teoria do capital humano de Schultz (1973).

Identificamos que o projeto de mercantilização da educação viabiliza dois objetivos organicamente vinculados, a saber: no plano específico da sociabilidade, visa assegurar a regulação da direção intelectual e moral no processo de formação escolar, delineando a disciplina social do trabalho; no plano geral do circuito de valorização do capital, busca ampliar o movimento de controle da distribuição do valor na forma dinheiro gerada pelo ciclo de transformação da mercadoria.



Com base no pensamento marxiano, Harvey (2018) explica que, após a venda da mercadoria, os empresários realizam três movimentos para determinar a distribuição do dinheiro.

O primeiro é a exploração da força de trabalho, buscando manter a taxa de mais-valor em patamares considerados necessários para justificar os investimentos. O montante que o capitalista se apropria nessa repartição depende do estágio de desenvolvimento da luta de classes, assim, a taxa de mais-valor poderá ser mais alta ou baixa. É necessário ressaltar que Marx (2010, p. 23, grifos do autor) assinalou que “O *salário* é determinado mediante ao confronto hostil entre o capitalista e trabalhador.” Assinalou também que “*O trabalhador não precisa necessariamente ganhar com o ganho do capitalista, mas necessariamente perde quando ele perde.*” (MARX, 2010, p. 25, grifos do autor). No circuito de valorização do capital, o capitalista ganha na extração de mais-valor e no consumo realizado pelo trabalhador porque este, para recuperar suas energias vitais, precisa consumir as mercadorias que pertencem ao capitalista de modo a satisfazer suas necessidades vitais e seus desejos. Portanto, em relação ao assalariamento, a distribuição do valor na forma-dinheiro significa sempre uma dupla vantagem para o empresário.

O segundo movimento se refere ao controle do fundo público constituído por impostos e tributos. Interessa ao capitalista controlar o fundo público para subordiná-lo de forma mais intensa ao ciclo de reprodução do capital. Como já apontamos, o fundo público foi transformado em base da reprodução de valor no capitalismo monopolista, como revelou Oliveira (1988). Nessa linha, os governos contraem empréstimos internos e externos para ampliar a capacidade de financiamento do fundo público no circuito de valorização do capital, mesmo quando viabilizam os direitos sociais universais. Behring (2017, p. 20) revela que a dívida pública se transformou no “[...] mecanismo pelo qual os Estados transferem parte da riqueza socialmente produzida para o capital portador de juros, [sendo este mecanismo] o verdadeiro maestro do momento presente de mundialização e financeirização do capital.” Com efeito, se educação e saúde são consideradas bens sociais públicos, os empresários se apropriam de parte do fundo público porque vendem determinadas mercadorias (produtos e serviços) necessárias à implementação das políticas sociais⁷. Entretanto, se tais investimentos não existem ou são insatisfatórios, os trabalhadores são “empurrados” para o mercado de bens, adquirindo do empresário aquilo que ajudaram a produzir por meio do trabalho, mas que, em função da propriedade privada dos meios de produção, não lhe pertence. Assim, além das antigas mercadorias que já consumia, passa a ter que consumir outras, como, por exemplo, saúde e educação, disponibilizadas em escolas, universidades, clínicas e hospitais privados. Através desse mecanismo, os impostos continuam incidindo sobre os trabalhadores, mas o fundo público é voltado para viabilizar empréstimos e, sobretudo, para manter o pagamento dos serviços da dívida pública, que é subordinado a altas taxas de juros. Em outras palavras, os capitalistas ganham quando o fundo público financia políticas sociais universais e ganham ainda mais quando os bens sociais passam a ser tratados como mercadorias, uma vez que os trabalhadores



precisam consumi-las, liberando significativos montantes para a remuneração do capital financeiro que é credor direto do Estado.

Para ilustrar, podemos citar alguns dados do orçamento geral da União de 2019, sistematizados pela Auditoria Cidadã da Dívida (2020). Naquele ano, 38,27% do montante total do orçamento foi destinado para o pagamento dos serviços da dívida pública, enquanto a saúde recebeu 4,21% e a educação 3,48%. Os 38,27% significaram o pagamento de 1,038 trilhões reais em serviços da dívida. Os empresários demonstram reconhecer que, para ampliar as taxas de lucro, via dívida pública, base essencial da financeirização, é necessário reduzir ao máximo as despesas públicas, liberando o fundo público para realização de seus interesses.

O controle do fundo público visa, portanto, assegurar condições políticas para o pagamento dos serviços da dívida. A radicalização desse controle passa pela mercantilização da educação, implicando na desobrigação do Estado em relação à “questão social”. Como evidência desse processo destacamos duas importantes iniciativas. São elas: (i) aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 2016, de iniciativa do governo Michel Temer, que instituiu o limite dos gastos públicos por 20 anos; (ii) o Projeto de Emenda Constitucional nº 06/2019, de iniciativa do governo Jair Bolsonaro, que rebaixa os direitos previdenciários ao impor novas regras para as aposentadorias e restrições ao fundo público na participação da política social previdenciária⁸. O objetivo central é criar as condições jurídicas para consolidar o modelo de Estado mínimo no país.

Em síntese, o projeto de mercantilização da educação integra um projeto de poder da classe empresarial e seus fundamentos atendem as demandas de diferentes frações desta classe no curto e médio prazo, pois, em suma: (a) os rentistas desejam maiores taxas de remunerações para os serviços da dívida pública para ampliar seus ganhos imediatos; (b) os industriais reivindicam liberação de linhas de créditos públicos mais generosas em termos da taxa de juros e de pagamento para impulsionar a produção; (c) por sua vez, a burguesia de serviços quer ampliar as atividades comerciais de educação, saúde, previdência etc. com apoio dos fundos de *private equity*, o que significa a associação com o capital financeiro. O fato é que todas as frações burguesas se financeirizaram, nesse sentido, as possíveis tensões entre elas se limitam ao curto prazo porque há o comprometimento coletivo de subordinação à dinâmica da finança mundializada, nos termos revelados em Chesnais (2005).

Trata-se de um movimento global da classe burguesa que pode ser notado de forma clara na privatização da educação superior no Brasil (RODRIGUES, 2007) e, também, na educação básica, sobretudo pela venda de materiais didáticos estruturados que possibilitam novos ganhos a esta classe. (ADRIÃO, 2009).

Nessa linha, passa a ser estratégico assegurar que a administração pública gerencial, como sistematizada por Bresser-Pereira (BRASIL, 1995), viabilize uma nova forma de governar que se revela comprometida com o aprofundamento da privatização da coisa pública, em especial, a privatização de novo tipo dos bens sociais. Portanto, não interessa aos empresários



a administração pública democrática nem a gestão democrática da escola pública. Não obstante, o projeto de mercantilização da educação significa uma tentativa extremada da ressignificação da função social da escola pública por meio da redefinição do trabalho educativo.

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

Já explicitamos que a mercantilização da educação é um projeto político-ideológico que busca transformar a educação (antimercadoria) em serviço e produto mercantil (mercadoria) para realizar os interesses de diferentes frações da classe empresarial. Com base em Rodrigues (2007), foi possível destacar que, dentre as formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana, encontra-se a tentativa de valorização do capital a partir da venda de serviços educacionais, mas, também, da configuração da educação e do conhecimento como insumos necessários à produção de mercadorias. Feito isso, cabe-nos, nesta seção, evidenciar que a mercantilização da educação impacta na configuração do trabalho educativo.

Saviani define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 13). E complementa: o objeto da educação diz respeito não só à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, mas, também, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nessa perspectiva de trabalho educativo, a socialização do conhecimento é entendida como “[...] um componente imprescindível da luta contra o capital.” (DUARTE, 2012, p. 154). Não obstante, articula a escola à função de transmitir o conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas. Compreende-se que a apropriação deste saber é imprescindível não só para a reprodução da realidade - em suas múltiplas determinações - no plano do pensamento, mas, também, para a promoção do desenvolvimento psíquico e, ao mesmo tempo, para o enriquecimento da concepção de mundo. Dessa forma, criam-se as condições para que os estudantes possam compreender a realidade e nela intervir, pois se a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica, pode-se afirmar que

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 7).

Opondo-se a essa perspectiva, organismos empresariais, como a Fundação Itaú Social (FIS) e a Fundação Lemann (FL), recorrem aos preceitos da mercantilização da educação para



reduzir o trabalho educativo a treinamento de competências e habilidades consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes.

O fundamento central de suas formulações é a administração gerencial, por meio da qual busca-se aferir o rendimento e funcionalidade das escolas públicas, tendo em vista os investimentos realizados e as metas traçadas, para, posteriormente, impor, aos profissionais das escolas, consequências de forte ou fraco impacto com base nos resultados obtidos.

Considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro de “qualidade”, essa perspectiva entende que caberia às escolas públicas “produzir mais com menos”, ou seja, aumentar a “produtividade” (desempenho dos alunos nas avaliações externas) sem elevação dos investimentos públicos, o que caracterizaria um uso eficiente dos “recursos humanos”, financeiros e materiais existentes.

Defende-se que a educação escolar pública no país é ineficaz e ineficiente, o que demandaria uma mudança na forma de administrar as escolas. Ou seja, para melhorar a “qualidade” da educação, caberia, à gestão escolar, enxugar os gastos públicos, eliminar “desperdícios” e aumentar a “produtividade” do professor. Para tanto, além das diferentes formas de privatização e de responsabilização pelo desempenho, as quais compõem o arsenal ideológico da administração gerencial, o projeto de mercantilização da educação defende que a atividade desenvolvida pelos diretores e coordenadores pedagógicos deveria ser regulada a fim de controlar “adequadamente” a atividade dos professores, apresentada pelos organismos empresariais como causa principal do baixo rendimento dos estudantes⁹.

Nos termos empresariais, o uso racional de recursos para a realização dos fins educacionais deve potencializar ao máximo a “produtividade” do professor. Por isso, a classe empresarial concentra, no diretor, a responsabilidade central pelas atividades realizadas na escola, para que este possa alinhar o trabalho educativo aos interesses empresariais e, assim, transformar-se em um representante dessa classe no interior de cada instituição escolar. Vejamos como uma das intelectuais orgânicas da FL concebe o diretor escolar:

[...] o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2009, p. 17).

A FL defende que o diretor escolar tem o papel de equilibrar e integrar as interfaces e diferentes áreas de ação, assim como a interação entre as pessoas, “[...] em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.” (LÜCK, 2009, p. 69). O argumento é o de que uma das “competências” do diretor é sua capacidade de

[...] promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. (LÜCK, 2009, p. 18).



Pina (2016) comprova que, embora a classe empresarial recorra aos lemas da “promoção da aprendizagem”, da “melhoria da qualidade da educação”, o projeto de escolarização das massas proposto pelos organismos empresariais – como a FIS e a FL – se vincula a um patamar minimalista de formação, que busca assegurar a apropriação privada do saber sistematizado por meio de um alinhamento do trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas ao construtivismo, à pedagogia das competências, à pedagogia dos projetos, à noção de aprendizagem significativa, ao estreitamento curricular (foco em língua portuguesa e matemática) e à teoria do capital humano e social.

É nessa linha que devemos entender a formulação anterior da intelectual orgânica da FL. Não podemos confundir formação dos alunos, no nível mais elevado possível, com a socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento. O “mais elevado possível” na perspectiva empresarial se refere ao desenvolvimento de competências e à apropriação de conhecimentos elementares por meio das pedagogias do “aprender a aprender”. Não é à toa que, para a FL, os diretores escolares precisam construir um “repertório conceitual próprio” na escola, de modo que seja possível traduzi-lo em “ações efetivas” sobre: as políticas educacionais já definidas, os supostos desafios e demandas educacionais postas “[...] pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento” (LÜCK, 2009, p. 18) e, ainda, sobre os supostos desafios de orientação e formação dos alunos que vivem nesse “novo mundo”.

Duarte (2003) já explicitou que a “sociedade do conhecimento” é uma ideologia que enfraquece as críticas radicais ao capitalismo e a luta pela superação desse modo de produção da existência. Não obstante, essa ideologia se liga aos argumentos dos intelectuais que pressupõem a existência de um “novo mundo”, dinâmico, com rápidas mudanças que tornam o conhecimento cada vez mais provisório, para defender a apropriação privada do saber sistematizado ou, nos termos empresariais, a formação de competências que permitam aos indivíduos se adaptarem às necessidades do mercado. Com efeito, os defensores do projeto de mercantilização da educação recorrem a essa estratégia, defendendo que há uma nova dinâmica regida pela “sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento” para defender uma perspectiva pedagógica que subordina a educação escolar aos seus interesses de classe. Assim, busca convencer que o lema “promoção da aprendizagem” se constitui como uma espécie de “bem comum”, a fim de assegurar a apropriação privada das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade.

Nessa perspectiva, a atividade a ser desenvolvida pela direção escolar é apresentada como um procedimento técnico-pedagógico – supostamente autônomo e neutro – responsável pelo alinhamento do trabalho do professor à melhoria da “qualidade” da educação. Contudo, essa forma de se conceber a função da direção escolar obscurece a relação entre educação e política¹⁰, pois, faz com que a concepção pedagógica defendida pela classe empresarial deixe de ser vista como expressão dos seus próprios interesses de classe para apresentar-se como uma demanda que atende ao interesse de todos. Eis o fundamento da definição conservadora de administração escolar da DPS:



A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para **garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento**. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado. (LÜCK, 2009, p. 24, grifo nosso).

A FL considera que os críticos da concepção empresarial de educação defendem interesses “pessoais”, “corporativos”, “antidemocráticos” e “conservadores”, em suma, contrários ao “direito de aprendizagem” dos estudantes e à melhoria da “qualidade” da educação. Diante disso, a importância do diretor seria a de garantir, por meio do exercício do poder, ou da “liderança” nos termos empresariais, a unidade na escola em prol dos interesses “socioeducacionais”. Se isso não for realizado, assevera a intelectual da FL, ocorre, na escola,

[...] a formação de uma cultura caracterizada por concepções e ações centradas em interesses pessoais, por tendências imediatistas e reativas, em vez de por interesses socioeducacionais com foco no desenvolvimento dos alunos. Os ambientes em que os gestores hesitam em exercer liderança nesse sentido, passam a ser objeto da criação de regularidades em que interesses individuais ou corporativos têm primazia inadequada e ilegítima como um direito funcional, em detrimento dos interesses de aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 118).

A FL compreende que a melhoria da “qualidade” da educação demanda monitoramento e avaliação, por isso, o diretor deve traduzir as referências externas em medidas pedagógicas internas. Ou seja, não bastaria convencer os professores da necessidade de atuar em conformidade com os interesses empresariais, também é indispensável garantir o alinhamento da atividade docente aos pressupostos pedagógicos dominantes.

Na mesma linha, a FIS busca criar o consenso de que a “autonomia” dos professores nas escolas públicas brasileiras fere o “direito de aprendizagem” dos estudantes. Vejamos a afirmação de um dos intelectuais entrevistados por Gall e Guedes (2012), em estudo da FIS, sobre a necessidade de se criar “sistemas de apoio” presencial ao professor em sala de aula:

Uma das coisas que aprendi nestes quase 40 anos na rede é que quando o professor entra na sala de aula e fecha a porta, não importa quem seja o secretário de Educação ou qual seja o currículo. Na hora de dar aula, ele vai acabar fazendo o que preferir. **A tarefa, então, é fazer com que ele se sinta envolvido para que faça o que gostaríamos que fizesse**. (GALL; GUEDES, 2012, p. 48, grifo nosso).

A formulação é clara ao explicitar que os professores devem atuar conforme o modo desejado pelos organismos empresariais. A estratégia ideológica que ameniza o teor da afirmação possui duas faces: de um lado, a compreensão de que a perspectiva pedagógica desejada pela classe empresarial é a que responde aos interesses dos alunos; de outro lado, o entendimento de que a “liberdade” do professor em sala é empecilho para elevar a “qualidade”



da educação. Portanto, a estratégia ideológica opõe os “interesses dos professores” aos “interesses dos alunos”, obscurecendo os interesses de classe que norteiam a atuação empresarial na educação pública. Com efeito, seu objetivo é garantir que o monitoramento desenvolvido pelos diretores assegure a apropriação privada do saber sistematizado, ao passo que quaisquer críticas ao controle do trabalho educativo passem a ser vistas como expressão de interesses “corporativos”, opostos à melhoria da escola pública. A formulação a seguir traduz a visão da FL sobre o tema:

Via de regra, o diretor escolar tem-se mantido distanciado das salas de aula em nossas escolas. Há o entendimento de que nesse espaço o professor tem autonomia e que ao fechar a porta é ele que determina o que lá vai acontecer. Há ainda o entendimento de que se alguém for assistir sua aula, isso corresponderia a uma intromissão de seu espaço privilegiado e que também representaria uma desconfiança de sua competência. Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo *feedback* de outro profissional. (LÜCK, 2009, p. 101-102, grifo da autora).

É importante destacar que são raras as proposições como as de Carnoy (2010), que se apresentam explicitamente como mecanismo de controle. Em vídeo publicado pela FL, o intelectual defende o controle da atividade docente do modo como ocorre na atividade fabril.

Na maioria das vezes, tais iniciativas são apresentadas como “apoio pedagógico”, a exemplo do que ocorre com a chamada “tutoria pedagógica”. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, [201-]). Inspirada na contrarreforma educacional novaiorquina, essa proposição apresenta o “tutor” como uma espécie de “ajudante” dos professores que “visita” as salas de aula para fazer algo “junto com” os docentes. Segundo a própria FIS, essa forma de apresentar a iniciativa é importante no processo de convencimento na medida em que “Este fazer junto tira o tom de ‘supervisão’, ‘observador externo’, ao qual muitos professores resistem” (GALL; GUEDES, 2012, p. 50). Assim, indica que a estratégia passa pela conquista da confiança dos professores, de modo que os “tutores” sejam vistos como “parceiros”. A tentativa consiste em ocultar o fato de que a perspectiva empresarial concebe o “tutor”, assim como o coordenador pedagógico, como *supervisores*, cuja tarefa é exercer comando e controle do trabalho dos professores para auxiliar os diretores a consolidar a “cultura de auditoria” dirigida pela classe empresarial nas escolas públicas. (PINA, 2016).

Reforçando a mesma perspectiva pedagógica, a FL vem desenvolvendo cursos não apenas para estimular os “gestores” a controlar a sala de aula, mas, também, para formar professores com base em supostas técnicas didáticas universais. Argumenta-se que os professores encontram, diariamente, uma série de dificuldades e, diante disso, o organismo oferece o programa de “Gestão de Sala de Aula”,



[...] um programa de formação que incentiva uma cultura escolar de planejamento e observação da sala de aula, altas expectativas de aprendizagem e um melhor uso do tempo, apoiada na gestão de sala de aula e no importante papel multiplicador dos gestores escolares na atuação direta com os professores. Foi elaborado a partir dos princípios do livro *Aula Nota 10: 49 Técnicas para Ser um Professor Campeão de Audiência*, escrito pelo pesquisador norte-americano Doug Lemov e traduzido pela Fundação Lemann. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, grifo do autor).

A FL sustenta-se no manual *Aula Nota 10 – 49 técnicas para ser um professor bom de audiência* (LEMOV, 2011) para defender a existência de “técnicas universais”, supostamente testadas e aprovadas por “especialistas”. O funcionamento ideológico da proposição é claro: apresenta-se o trabalho dos professores como puramente técnico – sem dimensão política – para tornar menos evidente a dimensão política que sustenta a própria perspectiva empresarial de ensino.

Se não bastasse a defesa da apropriação das “técnicas universais” que subordinam o planejamento dos professores a uma perspectiva conservadora de formação, os organismos empresariais ainda defendem que o professor não deveria sequer planejar suas aulas e sim executar o plano de ensino formulado por “especialistas” – a exemplo das organizações empresariais que vendem suas mercadorias (sistemas estruturados de ensino) a redes públicas de educação. Nesse caso, são emblemáticas as formulações de Mello (2010) e de Becskeházy e Louzano ([201-]).

Na condição de intelectual orgânica da classe empresarial, Mello (2010) defende que a possibilidade de retirar do professor a atividade de planejamento deve ser vista sob uma ótica positiva. A intelectual traduz a visão da FL e busca criar o consenso de que, para “valorizar” o trabalho do professor, os docentes não deveriam planejar suas atividades. Argumenta-se que sua “energia” precisaria ser direcionada apenas para a execução do planejamento e para o atendimento das “necessidades de aprendizagem” dos estudantes. Assim, essa iniciativa de controle, decorrente da administração gerencial, deixa de ser vista como subordinação do trabalho do professor à perspectiva empresarial de educação. Em seu lugar, emerge o entendimento de que a iniciativa os valorizaria, pois, na visão de Mello (2010), os “sistemas estruturados de ensino” ampliam a “autonomia” do professor quando os desocupa das exigências atuais de sua atuação e os concentra na execução de “procedimentos técnicos” elaborados por “especialistas”.

Mesmo quando reconhece que essas iniciativas incidem na “autonomia” do professor, retirando-lhe uma suposta “liberdade”, a FL reafirma a validade e importância de suas proposições. Seus intelectuais argumentam que “O artesanal não é democrático” (BECSKEHÁZY; LOUZANO, [201-], p. 36), uma vez que, na sua visão, a “liberdade” do professor para ensinar não poderia se opor ao “direito do aluno de aprender”. Mais uma vez, a estratégia ideológica consiste em apresentar suas proposições como sendo a que representa os interesses dos alunos. Todavia, a perspectiva de educação escolar que atende aos interesses da classe trabalhadora se liga à transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento



científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade e não à defesa de um patamar minimalista de formação como defende a classe empresarial por meio de seus intelectuais individuais e coletivos. (PINA, 2016).

Pode-se dizer que a classe empresarial visa objetivar o trabalho educativo como trabalho prescrito de tipo industrial, tal como propôs a pedagogia tecnicista, já analisada por Saviani (2006). O autor explica que essa pedagogia buscou planejar a educação escolar para dotá-la de uma organização racional, supostamente capaz de minimizar as interferências subjetivas que poderiam “pôr em risco” a sua “eficiência”. Daí a tentativa de controlar o trabalho educativo, de modo a subordinar os professores – e também os alunos – a um processo concebido e controlado por intelectuais que se apresentam como especialistas e representantes do bem comum. Assim explica Saviani (2006, p. 13):

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Atualizando essa perspectiva na forma de neotecnicismo (SAVIANI, 2011), a classe empresarial busca operacionalizar os objetivos e controlar o trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, redefinindo o trabalho educativo, de uma atividade de tipo artesanal (dado o maior controle sobre o processo e o maior domínio do conhecimento) à atividade de tipo industrial (dada a expropriação do conhecimento dos trabalhadores e o maior controle externo sobre o processo e produto de trabalho). Assim, reorganiza-se o trabalho educativo com as noções de produtividade e controle.

Por fim, faz-se necessário destacar que essa proposição está fundamentada no interesse da classe empresarial de valorizar o capital a partir da venda de serviços educacionais (supostamente capazes de melhorar a “qualidade” da educação) e da subordinação da formação escolar às demandas técnicas e ético-políticas da atual etapa do modo como os seres humanos produzem sua existência no capitalismo. Não obstante, assegura as condições desiguais de humanização na sociedade contemporânea por meio do alinhamento do trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas ao construtivismo, à pedagogia das competências, à pedagogia dos projetos, à noção de aprendizagem significativa, ao estreitamento curricular (foco em língua portuguesa e matemática) e à teoria do capital humano e social. Assim, nega-se aos estudantes o que é necessário para a compreensão fidedigna da realidade. Ao mesmo tempo, cria barreiras para o desenvolvimento psíquico dos docentes ao reduzi-los a executores, impedindo-os de conceber sua própria atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em síntese, a mercantilização da educação deve ser entendida como um projeto político-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital.

Para que os objetivos do projeto de mercantilização sejam realizados, a classe empresarial busca redefinir o trabalho educativo, de ação intencional que se destina à formação de humanidade através da transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico à atividade voltada ao treinamento de competências consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes. Por meio de iniciativas que incidem no controle e moldagem das atividades desenvolvidas na escola pública, a classe empresarial limita o desenvolvimento psíquico não só dos estudantes, ao subordinar ao ensino às pedagogias do “aprender a aprender”, mas, também, dos professores, ao transformá-los em meros realizadores do trabalho prescrito.

Por fim, é necessário destacar que a pedagogia histórico-crítica, em seus 40 anos de luta por escola e democracia, já comprovou sua importância como pedagogia contra-hegemônica, que se opõe radicalmente às pedagogias do “aprender a aprender”. Mas, longe de ser apenas uma referência para o trabalho educativo, a pedagogia histórico-crítica é fundamento indispensável para análise das políticas educacionais e dos pilares que sustentam a concepção empresarial de educação, se o que se busca é a defesa da escola pública em sua radicalidade.

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/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>.

Acesso em: 10 mar. 2019.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Orçamento federal executado (pago) em 2019. 2020. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Orcamento-2019-PDF.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020

BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste junto com crescimento compartilhado**. Uma agenda de reformas para o Brasil. 2018. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/text/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.txt>.

Acesso em: 19 out. 2018.

BECSKEHÁZY, I.; LOUZANO, P. **Sala de aula estruturada**: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo. [201-]. Disponível em:

http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/sala_de_aula_estruturada_ilona_becskeha_zy_e_paula_louzano.pdf?_ga=1.246066503.2123516450.1449235915. Acesso em: 20 jan. 2016.



BEHRING, E. R. Fundo público, exploração e expropriações no capitalismo em crise. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO*, 2017, Niterói. **Anais** [...] Niterói, 2017, p. 1-25. Disponível em: www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC44/mc443.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Emenda constitucional n. 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, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho de estado**. Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Brasília, DF, 1995.

CARNOY, M. **É preciso controlar o que acontece na sala de aula**. São Paulo: Fundação Lemann, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBHJBrTFx64&index=37&list=PLiRvxKpahS16V0N1RElCLvmHVi0-7Gt2>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CHAVES, E. O. C. **O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação**: uma defesa. *In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.)*. Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHESNAIS, F. (org.). **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. *In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.)*. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C. Os novos reformadores: pode a privatização melhorar a educação pública? **Mouro**: revista marxista – Núcleo de Estudos d'O, ano 6, n. 9, p. 53-66, jan. 2015.

FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. [201-]. Disponível em: http://fundacao-ita-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/tutoriapedagogica.pdf?V24jDF.33d88JXFd1WEef_RdXbQUSj4e. Acesso em: 15 fev. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Gestão de sala de aula**. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-de-sala-de-aula/>. Acesso em: 04 fev. 2016.



- GALL, N.; GUEDES, P. M. **A reforma educacional de Nova York**. Possibilidades para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1.
- HARVEY, D. **A loucura da razão econômica: Marx e o Capital no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo/Curitiba: Fundação Lemann/Positivo, 2009.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MELLO, G. N de. **Como um bom sistema de ensino pode melhorar o aprendizado**. 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5QEk5-cPIIdQ>. Acesso em: 24 out. 2014.
- MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012.
- NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**, ano 2, n. 3, p. 41-49, jan./jul. 2001.
- NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1993.
- OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público”. **Novos Estudos Cebrap**, n. 22, p. 8-28, 1988.
- PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/2252/1/leonardodocenapina.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.



RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

SARDINHA, R. C. **O projeto procentro e as escolas charter**: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/drafaelasardinha.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHULTZ, T. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Contato: andresilvamartinsjf@gmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Contato: leodocena@yahoo.com.br

³ O texto se vincula às reflexões desenvolvidas no âmbito de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, realizada pelo Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Política Educacional (GTEPE) e pelo Grupo de Estudos sobre Pedagogia histórico-crítica e Educação Básica, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo subsidiado o minicurso “Pedagogia histórico-crítica e mercantilização da educação”, realizado durante o Congresso “Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia”, que ocorreu entre 10 e 12 de setembro de 2019 em Salvador, na Universidade Federal da Bahia.

⁴ Para uma compreensão precisa do conceito de trabalho, conferir Marx (2013, p. 255-275).

⁵ A expressão “questão social” surgiu no campo teórico conservador para conceber o social como natural, a-histórico, desarticulado das relações de poder e do movimento das classes sociais. Conforme explica Montañó (2012), o fundamento deste termo reside na separação positivista entre o econômico e o social, isto é, na cisão entre “questão tipicamente econômica” e “questão social”. Trata-se de uma estratégia ideológica que tende a apresentar como puramente “sociais” uma série de problemas que, na verdade, são gerados e/ou agravados pela economia política do capitalismo. Assim, argumentando a existência de uma “questão social”, o pensamento conservador torna mais fácil a difusão do entendimento de que os problemas contemporâneos podem – e devem – ser resolvidos com iniciativas superficiais, que não alteram os fundamentos centrais das relações sociais capitalistas de produção da existência humana. Pode-se dizer que existiram distintas expressões da “questão social” nos diferentes estágios da sociedade capitalista, assim como é possível identificar diferentes respostas dadas a ela no decorrer do tempo. Dessa forma, não é de se estranhar que, atualmente, estejamos nos deparando com problemas e “soluções” cujas marcas sejam específicas de nosso contexto histórico. Contudo, deve ser levado em consideração o fato de que a



“questão social” contemporânea, assim como as iniciativas atuais voltadas ao seu alívio, continua sendo um conjunto de problemas relacionados à forma como os homens e as mulheres se organizam na sociedade para produzir e reproduzir sua existência. Ou seja, “[...] o núcleo central da ‘questão social’ no capitalismo permanece intimamente articulado ao conjunto de problemas relativos à produção de mercadorias e mais-valia, mas também, à reprodução das relações capitalistas.” (PASTORINI, 2004, p. 112).

⁶ Para compreender a essência desse modelo de privatização que é defendido pelo Banco Mundial e, também, por organismos empresariais no Brasil, como a Fundação Itaú social, conferir: Pina (2016) e Sardinha (2013).

⁷ Como exemplo, podemos citar os produtos destinados à alimentação escolar ou mesmo os equipamentos necessários ao funcionamento de uma escola ou de um hospital que são produzidos por empresas privadas e adquiridos por governos com o uso de cota parte do fundo público.

⁸ Em outubro de 2019, o governo Jair Bolsonaro encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) para viabilizar a total desvinculação de receitas e despesas estabelecidas na Constituição, criando novas regras para os investimentos mínimos em educação e saúde. Trata-se de uma medida que afirmará a liberdade dos governos em operar os recursos do Estado. O instrumento legal foi denominado de PEC do Pacto Federativo.

⁹ Muitas vezes, os dados coletados nas avaliações externas são diretamente relacionados à atividade desenvolvida pelos professores. Contudo, como alerta Ravitch (2011, p. 175, grifo nosso), os testes padronizados deveriam ser usados apenas para o propósito para o qual foram projetados, qual seja, o de avaliar os alunos e não o professor, pois, conforme alerta a intelectual, um teste de leitura da quinta série mensura habilidades de leitura da quinta série “[...] **e não pode confiavelmente servir como uma mensuração da habilidade da professora.**” Na mesma linha, Freitas (2015), ao apresentar dados sobre o impacto dos fatores extraescolares no desempenho dos estudantes, comprova que a melhoria da educação não depende apenas do que ocorre no interior da escola.

¹⁰ A relação dialética entre educação e política foi abordada por Saviani (2006, p. 81-91).