



Artigo

Limites da mercantilização e o aprofundamento do empresariamento da educação pública no Brasil¹

Limits of commodification and the deepening of entrepreneurship in public education in Brazil

Límites de la mercantilización y la profundización del emprendimiento en la educación pública en Brasil

Marcelo Lima², Samanta Lopes Maciel³

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Espírito Santo – ES, Brasil

Resumo

Nesse texto buscamos analisar os limites do processo de mercantilização absoluta da educação pública tendo em vista a antinomia fundamental entre os conceitos de “direito à educação” (valor de uso) e de “mercadoria” (valor de troca). Empiricamente, recorreremos a análise documental para evidenciar a concreticidade desses limites, mas também sinalizamos a relativa inadequação do uso dos conceitos de privatização e desestatização quando tomados como sinônimo da transformação *in totum* da escola pública em escola privada. Embora se tenha avançado nos últimos anos quanto a ampliação da oferta educacional, também houve avanço nas formas de privatização nas configurações de gerencialismo e do empresariamento educacional. No que se refere a educação profissional, a atuação do setor privado se expandiu de maneira diferenciada ao restante da educação básica devido à oferta direta de cursos de curta duração financiados pelo poder público estatal via programas e projetos, a exemplo do Pronatec. E concluímos que além da preservação de espaços cada vez mais mercantilizados da vida e dos serviços públicos em geral, o processo acelerado de empresariamento da educação tem justificado, por um lado, a privatização do fornecimento de insumos escolares e, por outro, validam o represamento da expansão do financiamento da oferta escolar pública que levaria ao progressivo processo de tributação e de fortalecimento do Estado nas políticas sociais.

¹ Trabalho apresentado para sessão especial da 39ª reunião nacional da Anped em Niterói-RJ, em 22 de outubro de 2019 na UFF.

² Doutor e Pós Doutor em Educação pela UFF. Professor Associado do DEPS-CE-UFES e membro do PPGE – UFES; (ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7448-8366>) Link: <http://lattes.cnpq.br/6745822194240257> – Brasil - Instituição/Afiliação: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) marcelo.lima@ufes.br

³ Pedagoga do IFES e Doutoranda em Educação no PPGE-UFES (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5913-1182>) - Link: <http://lattes.cnpq.br/9387155907759021>; País: Brasil -Instituição/Afiliação: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Abstract

In this text we seek to analyze the limits of the process of absolute commodification of public education in view of the fundamental antinomy between the concepts of "right to education" (use value) and "commodity" (exchange value). Empirically, we resort to documentary analysis to highlight the concreteness of these limits, but also signal the relative inadequacy of the use of the concepts of privatization and privatization when taken as a synonym for the in totum transformation of public school into private school. Although it has advanced in recent years regarding the expansion of the educational offer, there has also been progress in the forms of privatization in the configurations of managerialism and educational entrepreneurship. Regarding professional education, the role of the private sector expanded differently to the rest of basic education due to the direct offer of short courses financed by the state government through programs and projects, such as Pronatec. And we conclude that in addition to the preservation of increasingly commodified spaces of life and public services in general, the accelerated process of entrepreneurship of education has justified, on the one hand, the privatization of the supply of school supplies and on the other hand, validate the damming of the expansion of the financing of the public school offer that would lead to the progressive process of taxation and strengthening of the State in social policies.

Resumen

En este texto buscamos analizar los límites del proceso de mercantilización absoluta de la educación pública en vista de la antinomia fundamental entre los conceptos de "derecho a la educación" (valor de uso) y de "mercancía" (valor de cambio). Empíricamente, recurrimos al análisis documental para evidenciar la concrecicidad de esos límites, pero también señalamos la relativa inadecuación del uso de los conceptos de privatización y desestatización cuando tomados como sinónimo de la transformación in totum de la escuela pública en escuela privada. Aunque en los últimos años se ha avanzado en la ampliación de la oferta educativa, también ha habido avances en las formas de privatización en las configuraciones de gerencialismo y del empresariamento educacional. En lo que se refiere a la educación profesional, la actuación del sector privado se expandió de manera diferenciada al resto de la educación básica debido a la oferta directa de cursos de corta duración financiados por el poder público estatal vía programas y proyectos, a ejemplo del Pronatec. Y concluimos que además de la preservación de espacios cada vez más mercantilizados de la vida y de los servicios públicos en general, el proceso acelerado de empresariamento de la educación ha justificado, por un lado, la privatización del suministro de insumos escolares y, por otra, validan el embalse de la expansión del financiamiento de la oferta escolar pública que llevaría al progresivo proceso de tributación y de fortalecimiento del Estado en las políticas sociales.

Palavras-chave: Educação profissional, Educação como mercadoria, Gerencialismo e Empresariamento, Privatização e Mercantilização.

Keywords: Vocational education, Education as a commodity, Managerialism and Entrepreneurship, Privatization and Commodification.

Palabras clave: Educación vocacional, Educación como mercancía, Gerencialismo y Emprendimiento, Privatización y Mercantilización.

1. Introdução conceitual

Para discutirmos as estratégias, formas e dimensões da privatização da educação profissional no Brasil, procuraremos focalizar nos processos de desmanche da escola pública e de afirmação da alternativa privada mercantil de

educação. Em nossa abordagem, evidenciaremos as consequências pedagógicas e políticas desse movimento que tem deslegitimado a esfera pública como locus adequado para a produção socialmente necessária desse valor de uso. Por outro lado, afirmamos a inviabilidade da transformação total da oferta escolar em mercadoria, isto é, sua mercantilização *in totum*, e destacamos os graves efeitos do engendramento do valor de troca nesse valor de uso.

Do nosso ponto de vista, a educação, que precisa ser ofertada para todos, embora constitua a base da socialização burguesa e da reprodução da força de trabalho, não pode (nem política e nem economicamente) assumir a condição plena de mercadoria. Acreditamos que o impulso mercantilizador em curso que toma forma nos processos difusos de despublicização, desestatização, empresariamento, gerencialismo e privatização, em geral, não é capaz de assegurar um processo de reprodução infinita, como faz o processo de produção do valor de troca, embora seus desdobramentos se mostrem “úteis”.

Nesses termos, para que a educação seja convertida em mercadoria, seria necessário corromper uma de suas bases fundamentais, a base temporal, processo cada vez mais empregado na fase atual do capitalismo para aumento da valorização da mercadoria. No entanto, a diminuição das bases temporais de produção empregadas pelo capital na produção de mercadoria se faz incorporando também o aumento do desenvolvimento tecnológico que, contraditoriamente, demanda a (re)produção de trabalhadores com mais tempo de formação. Aqui, indica-se a incompatibilidade entre o Direito Social – no caso em debate, a educação – e a Mercadoria.

Logo enxergamos uma antinomia básica e estrutural entre o conceito de Direito Social, no qual se insere a educação, e o conceito de Mercadoria, uma vez que o acesso ao Direito Social só faz sentido em sua relativa ou absoluta universalidade (quando é para todos), e o acesso à mercadoria só faz sentido em sua relativa ou total exclusividade (quando é para poucos), o que, de início, torna os dois conceitos incompatíveis.

Marx (1989), ao definir as bases do valor na sociedade mercantil, afirma que o valor do produto humano socialmente útil (material ou imaterial, serviço ou produto) pode ser quantificado, medido e até ter sua essência definida pela quantidade de tempo de trabalho genericamente empregado na sua produção, o que significa afirmar que o valor tem como base sua “densidade temporal” (MARX, 1989). Assim o valor de produção de uma obra de Leonardo da Vinci, da construção de um navio, de um avião ou, ainda, a formação de um “PHD” em álgebra linear ou a profissionalização de um exímio cirurgião neurocerebral, qualifica-se e, ao mesmo tempo, quantifica-se com base em sua densidade temporal.

No capitalismo, a medição do valor tem alguns elementos explicativos amplamente desenvolvidos na teoria da mais-valia de Marx (1989). Segundo o autor, é no processo de acumulação capitalista que se obtém definições específicas do que se denomina de tempo socialmente necessário para produção de um valor. Na elaboração marxiana, o tempo de trabalho necessário mede o valor produzido para a subsistência do trabalhador e o tempo de trabalho excedente mede o valor produzido e apropriado pelo capital na forma de mais-valia. Logo, para garantir a acumulação, o impulso capitalista, inicialmente, intenta aumentar, permanentemente, a jornada de trabalho. Posteriormente, diante da luta de classes, o capitalista tenta reduzir o tempo de trabalho

necessário de cada mercadoria (inclusive da força de trabalho), intensificando o trabalho (gerando um aumento da mais-valia relativa), reduzindo o tempo de produção e o custo de cada unidade de mercadoria produzida.

Tais iniciativas, no entanto, geram contratendências que incidem não apenas sobre os tempos de produção, mas, também, sobre os tempos de formação dos trabalhadores, o que quer dizer que ao tentar reduzir progressivamente o tempo de produção das mercadorias e da reprodução da força de trabalho, outros efeitos ocorrem. Ao desenvolver as forças produtivas, parte do processo produtivo tende à complexificação das tarefas e não à sua simplificação. Junto à tendência de simplificação e automatização do trabalho humano, que aumenta a velocidade do trabalho simples, surge uma contratendência de complexificação que requer aumento do trabalho complexo. O efeito derivado dessa contratendência é o aumento do tempo de formação que, por consequência, eleva o custo de produção e, também, o tempo de formação.

Para esses casos, se o capital tiver que custear, única e exclusivamente, a reprodução da força de trabalho, este recai numa contradição fundamental incontornável, já que tem de conciliar a redução do tempo de produção com a ampliação do tempo de formação, isto é, mesmo que o tempo socialmente necessário de produção caia, o tempo socialmente necessário de formação se eleva. Para compensar esse efeito inicial, o capital tenderá a reduzir (onde for possível) o número de indivíduos que realizam trabalhos complexos, já que sua remuneração e sua formação são pouco atrativas para o capital, por constituírem 'altos' custos para a reprodução da força de trabalho. Não obstante, a redução simultânea do tempo médio da produção e do tempo médio de formação abrangerá a maioria dos trabalhadores.

Mas isso não ocorrerá em todos os contextos tecnológicos e para todos os trabalhadores. As ocupações mais técnicas para as quais a inovação produz complexificação e não simplificação demandam, progressivamente, mais tempo de formação, o que amplia a participação de uma minoria que realiza o trabalho complexo (em detrimento do uso do trabalho simples), e sobrevaloriza não só o custo da força de trabalho, como também exige mais e mais educação.

Para essa contradição gerada no interior do próprio capital, uma saída seria tornar a própria formação mercadoria, o que implicaria em subordinar o seu valor de uso ao seu valor de troca. No entanto, tal saída, em nossa hipótese, demonstra-se inviável, pois a educação, transformada em mercadoria e submetida à lógica mercantil, tenderia à fragmentação e ao encurtamento de sua base temporal, o que corrói sua sustentação de valor.

Isso ocorre porque a busca incessante de lucro tende a esmagar os custos de formação de professores, de infraestrutura escolar e de outros insumos educacionais, comprometendo a viabilidade da sua comercialização total e universal. Do contrário, para prover universalmente a reprodução da força de trabalho e socialização a toda a população nos valores vigentes, a educação escolar tem que ser socialmente custeada pela sociedade, pois, não basta educar em alto nível poucos privilegiados, é necessário escolarizar a população como um todo. Nesse sentido, sua forma mercantil mostra-se viável apenas se sua oferta como mercadoria tiver caráter complementar, abrangendo restritamente determinados níveis, etapas ou modalidades de ensino que se mostrem mais atrativos para sua mercantilização.

Tal assertiva pode ser relativizada em função dos contextos nacionais e tecnológicos, como afirma Arrighi (1997), já que entre as nações do centro orgânico do capital, onde predomina o uso das atividades neurocerebrais, a formação escolar e profissional, na maioria dos casos, será mais cara e abrangente, enquanto nos países da periferia do capital, onde se realizam mais as atividades neuromusculares, a formação escolar e profissional tenderá a um movimento inverso. Para fugir desse processo, as formas históricas de escolarização e de profissionalização dos países periféricos tentam romper com essa lógica reducionista. Para tanto, países periféricos que têm o projeto de superação dessa condição precisam fazer uma formação mais cara para o trabalho complexo para o maior número possível de trabalhadores a fim de superar seu estágio científico e subalternidade tecnológica.

Pochmann (2000), ao analisar a participação comparativa dos países no trabalho complexo, a partir do processo de desenvolvimento histórico da divisão internacional do trabalho entre os países do centro e da periferia do capital, evidencia a discrepância quanto à vinculação da população ativa ao setor primário, em 1900. Enquanto países como a Inglaterra tinham apenas 9% de sua população ativa vinculada ao setor primário, os Estados Unidos apareciam com 37%, a Alemanha com 34%, a França com 43%, a Itália tinha 59%, a Espanha, 67%, o Japão, 69%, o México, 71%, a Índia, 72%, o Brasil, 73%, a Rússia, 77%, e a China tinha 81%, ocupando percentuais muito maiores nesse setor (POCHMANN, 2000, p. 03). Esse cenário só se altera no começo do século XX, quando “países como a Alemanha, Estados Unidos, França e Inglaterra”, com apenas 13% da população do mundo, já eram responsáveis por 74% da produção total de manufatura (POCHMANN, 2000, p. 06).

Tal processo irá se inverter no pós-guerras, quando houve intensa periferação da indústria, o que incrementou o setor em países periféricos e semiperiféricos que, já em 1980, eram responsáveis por 32% dos postos de trabalho qualificados e 84% das vagas não-qualificadas. Apesar dos deslocamentos do trabalho complexo para a periferia do capital, nas duas últimas décadas do século XX, o centro capitalista passou a reconcentrar maior participação relativa no total do emprego qualificado. Assim, em 1997, quase 72% do total de postos de trabalhos qualificados era de responsabilidade dos países de maior renda, ao mesmo tempo em que continuavam a perder participação relativa nas ocupações não qualificadas (POCHMANN, 2000, p. 09). Nesse mesmo ano, em cada 10 ocupações não-qualificadas do mundo, oito eram de responsabilidade dos países de menor renda, enquanto em cada 10 postos de trabalho qualificados, apenas três pertenciam aos países periféricos (POCHMANN, 2000, p. 10).

2. Metodologia

No presente texto operamos metodologicamente no diálogo da teoria com a prática, tomando como ponto de partida a base conceitual vinculada à bibliografia. Consideramos que a produção acadêmica recorrentemente tem apresentado na maioria dos casos uma visão simplista que toma como idênticos os processos de esvaziamento da natureza pública da oferta escolar, traduzindo-a quase sempre privatização da educação.

Com a tese de que seria inviável o processo em curso que vão das formas de desestatização à completa transformação da oferta pública como mercadoria, tentamos evidenciar uma problematização que acreditamos ser pertinente.

Com base na análise documental dos dados concretos num diapasão quali-quantitativo sobre a materialidade histórica acerca da oferta escolar em determinado segmento acreditamos que há um deslocamento da escola pública estatal para sua forma empresariada. Para tanto elencamos dados sociais, econômicos e educacionais presentes em documentos e pesquisas que revelam o movimento histórico de apropriação do fundo público decorrentes de políticas que vão da compra de vagas à adoção cada vez mais intensa do gerencialismo na escola pública. Indicadores e dados gerais apontam os limites desse processo que não se desdobra na mercantilização absoluta e geral da educação pública. Já muito hegemônica pela lógica mercantil. Acreditamos que o direito à educação ainda não se encontra totalmente subsumido ao projeto empresarial de torná-la mercadoria. Por sua especificidade histórica, no Brasil a oferta escolar pública convive com a oferta privada impregnando-se de seus valores e métodos, mas preservando uma combinação entre rede pública e rede privada tendo em vista seus papéis distintos e complementares. Os dados vistos dialeticamente apontam para um aprofundamento da subordinação da “formação para o mercado” ao “mercado da formação” que se articula com o “quase mercado” ou ao “público mercantilizado”.

3. Movimento relativo de metamorfose do público em privado no campo educacional

Formas contemporâneas de privatização da educação escolar vêm ganhando destaque no cenário das políticas públicas. Não obstante, os concretos efeitos negativos de sua expansão e aprofundamento encontram limites, ou seja, embora ideologicamente o discurso empresarial pregue, pela via da desqualificação, o esvaziamento da escola pública como referência de qualidade, seja na gestão seja na oferta escolar, na prática, esses processos não visam e nem são capazes de produzir o deslocamento total e absoluto da educação escolar, definida como direito social, para condição de mercadoria. Tal constatação não permite desconsiderar os efeitos danosos do impulso mercantilizador que vai engendrando no interior do espaço educativo valores da mercantilização, resultando no fortalecimento dos processos dos mecanismos de despublicização, de desestatização, de empresariamento, de gerencialismo e de privatização.

Ball e Yodell (2007) caracterizam duas formas de privatização, a exógena (da educação pública) e endógena (na educação pública), sendo a primeira quando a educação gera lucro e a segunda quando a educação internaliza o ideário, as técnicas e práticas do setor privado. No primeiro caso, a educação é um mercado e, no segundo, o chamado “quase mercado”.

Governos hegemônicos pelo capital, cada vez mais, adotam esses mecanismos ou incorporam seus valores e, embora mantenham a “pão e água”, a oferta escolar estatal, visam mais à desmoralização da esfera pública, como locus do saber político, que sua completa mercantilização. Entre os anos de 1990 e 2000, a educação passou por um período de reformas que impactaram a oferta

da educação básica e a valorização docente, tendo como marco maior a própria alteração da Lei de Diretrizes e Bases que resultou na Lei (LDB) 9.394/1996. Fomos percebendo a privatização adentrar à educação por meio dos discursos que visavam convencer a sociedade de que as instituições privadas ofertavam maior qualidade em seus serviços, discurso que se estendeu a todos os serviços básicos de responsabilidade do Estado, numa tentativa de minimizá-lo e impor o gerencialismo ao seu funcionamento.

Segundo Santiago *et al.* (2003, p. 87) o gerencialismo pode ser definido como “[...] tentativas para impor [no setor público] técnicas de gestão importadas do sector privado”, seguindo numa lógica neoliberal de reestruturação do estado-providência. Assim, o gerencialismo prioriza em suas ações a competitividade, a eficácia e a meritocracia.

Ball (2005, p. 544) afirma que “o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos”, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos, nos quais o “gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas” (BALL, 2005, p. 544).

No bojo desse processo, os governos neoliberais abusam da retórica sobre a crise fiscal em produzir “mais com menos”, mesmo que isso comprometa a qualidade da educação. Por essa razão, em tempos de neoliberalismo e de crise fiscal, a gestão pública tem primado pelo princípio da austeridade como credencial de boa gestão, legitimando a corrosão das bases do financiamento público do direito à educação. Segundo Dweck, Oliveira e Rossi (2018, p. 15),

‘Austeridade’ não é um termo de origem econômica, a palavra tem origens na filosofia moral e aparece no vocabulário econômico como um neologismo que se apropria da carga moral do termo, especialmente para exaltar o comportamento associado ao rigor, à disciplina, aos sacrifícios, à parcimônia, à prudência, à sobriedade e reprimir comportamentos dispendiosos, insaciáveis, pródigos, perdulários.

Para esses autores, a austeridade é assumida como marca de uma gestão supostamente eficaz; mas, na verdade, desvincula-se dos direitos sociais, reforçando as renúncias fiscais e as reduções de impostos como algo positivo e necessário. Para Dweck, Oliveira e Rossi (2018 p. 07):

as políticas de austeridade-econômica sustentam o discurso do arrocho fiscal, colaborando para o desmonte de políticas públicas e abrindo espaço para uma nova agenda do governo.

Isso permite o aumento do protagonismo dos setores empresariais na condução da coisa pública, comprometendo os “avanços conquistados nas últimas décadas no acesso a bens públicos e na redução da pobreza” (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 07).

Outro elemento que se enraíza na histórica precarização e sub financiamento crônico da escola pública é o esvaziamento da esfera pública como espaço de corrupção, clientelismo, desperdício e ineficácia. Esse ideário, além de estabelecer o setor privado como modelo de qualidade, justapõe a ideia de que os processos de gestão da produção de mercadorias devem ser o

paradigma, do que resultam os ataques à gestão democrática a ser substituída pelo gerencialismo.

As arquiteturas políticas, ideológicas, econômicas e sociais propostas por organismos multilaterais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), vem diminuindo, cada vez mais, as fronteiras dos princípios e práticas do público e do privado (AMARAL, 2018). A disseminação de certos valores no interior das escolas e dos sistemas de ensino vem produzindo um consentimento ideológico que visa gerar aceitação da redução da educação à condição de mercadoria. Neste mesmo movimento, atenua-se a participação democrática nos espaços de decisão política, gerando naturalização das “novas formas” de gestão, silenciando as vozes em contrário.

Chauí (2002), ainda nos anos 1990, alertava para o despotismo inerente à desvalorização de princípios coletivos com o surgimento das práticas anticivilizatórias de subsunção do público ao privado. Para ela, mais do que redução do Estado em favor do mercado, o que estava em curso era a implementação de formas mais intensas de despotismo e autocracia que evidenciavam o esvaziamento da esfera pública.

Dardot e Laval (2016) destacam que, com o surgimento do neoliberalismo no quadro agudo da crise do capital, o que emerge não são apenas processos mais intensos de desestatização, mas se inaugura um novo fundamento epistemológico para o capitalismo contemporâneo, no qual:

o direito privado busca estar isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma de sufrágio universal e seu autofortalecimento e radicalização, produz a desativação do jogo democrático e estabelece a era pós-democrática (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 07-08).

Para esses autores, o neoliberalismo, mais do que uma ideologia ou forma política e econômica, “é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade” e, como tal, organiza governo, governantes e governados. Eles defendem que “a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência” como conduta de subjetivação (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 17).

Nessa nova fase, além do esvaziamento da escola pública e da corrosão do direito à educação, pela via da internalização dos valores e métodos gerencialistas que transformaram a qualidade em bases quantitativas, tornou-se necessário aos interesses privados ligados ao mercado da educação, a interferência direta na gestão educacional, com vistas a substituir os intelectuais da educação nesses espaços e direcionar decisões compatíveis com interesses particulares e mercantis.

Isso porque a aproximação do dimensionamento do valor de um direito social (trabalho imaterial socialmente útil) com a mercadoria (trabalho material baseado no tempo socialmente necessário) gera uma antinomia, pois o direito tem seu valor de uso ampliado à medida que se universaliza, atingindo a todos, enquanto, por outro lado, a mercadoria tem seu valor de troca aumentado na medida em se torna exclusivista, atingido a poucos. Logo, enquanto o consumo de mercadoria é individual, a formação educacional é social, isto é, quando todos se educam, o gênero humano, de modo mais abrangente, evolui. Já o valor de uma mercadoria cai se todos a possuem.

Além da privatização relativa direta de alguns serviços públicos, já histórica no Brasil, assistimos, mais recentemente, à ampliação e ao aprofundamento do poder de direção pedagógica e política da formulação e da gestão das políticas educacionais dos empresários que vem subordinando o papel da universidade e dos trabalhadores da educação no espaço do debate educativo. Marcada, entretanto, pelos interesses que defendem uma escola pública incompleta em qualidade e em quantidade, para a sociedade como um todo, forja-se uma estrutura escolar para escolarizar precariamente as classes subalternas, garantindo o acesso privilegiado dos mais abastados aos níveis mais elevados de escolarização. A precariedade e a incompletude históricas da escola pública brasileira permitem a sobrevivência e a viabilidade de um mercado de formação em determinados setores da oferta escolar. Esses setores, como o ensino pré-escolar, a educação profissional, o ensino médio e o ensino superior, se mostram viáveis em escala reduzida, onde sua aquisição via mercado, pelas famílias e indivíduos, se mostra estratégica e rentável.

No início dos anos 1980, a perda de legitimidade dos governos militares e a crise econômica levaram ao debacle da ditadura militar gerando importantes impulsos sociais em defesa da democratização, produzindo a eleição indireta de civis e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, palco de inúmeras disputas entre os grupos em defesa da escola pública, mas também em defesa do ensino privado, leigo ou confessional. Nessa fase, no Brasil, o setor privado da educação se opôs fortemente aos movimentos de defesa da democratização do acesso e permanência no ensino público laico e gratuito em todos os níveis. Neste contexto as forças reacionárias por meio do golpe e das reformas na sequência, lograram êxito em manter a histórica convivência da oferta escolar pública e privada no ensino médio e na educação profissional, retendo a expansão da escola pública (sobretudo no caso dos institutos federais e das universidades públicas) além de garantir o seu acesso privilegiado ao fundo público.

Ao mesmo tempo, ocorria, em escala internacional, o desmonte oficial da alternativa real do socialismo, o esgotamento do fordismo e do estado de bem-estar, e estabeleciam-se inúmeras reformas neoliberais que, pouco a pouco, foram encurtando as funções estatais e corroendo a institucionalidade e o financiamento dos direitos sociais, sobretudo nos países periféricos.

No Brasil depois do processo de elaboração da Constituição Federal, já no início da década de 1990, importantes mudanças na Constituição, orientadas por organismos multilaterais, deram origem a uma onda de reformas educacionais. Nesse cenário, um marco central concernente ao acesso universal à Educação no Brasil, foi a Constituição Federal de 1998, que representou grande avanço nos direitos à educação, e que, além de assegurar o ensino fundamental obrigatório de oito anos, determinou a progressiva universalização do ensino médio e transformou a educação infantil de zero a seis anos em direito dos pais e dever do Estado, o que teve como efeito um grande aumento das matrículas na rede pública de ensino.

Nos anos 2000, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número total de matrículas em creches no Brasil, até 29 de março de 2000, era de pouco mais de 900 mil, cabendo ao setor privado cerca de um terço, 300 mil (INEP, 2001, p. 19). No caso da matrícula na pré-escola, o total era de 4.421.332, cabendo ao setor não público

cerca de um quarto, 1.089.159 (p. 32). Já no ensino fundamental, o total de matrículas chegava a um pouco mais do que 35 milhões, sendo a oferta privada de pouco mais de 10% (p. 34). No ensino médio, as matrículas globais eram de pouco mais de 8 milhões, e as matrículas em estabelecimentos particulares de pouco mais de um oitavo, 1.153.419 (p. 54).

Em termos de resultados, uma nova forma de arrecadação, distribuição, gestão e aplicação de recursos para educação reposicionou o atendimento educacional no ensino fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), legitimado pela emenda constitucional nº14/1996. Os outros níveis, etapas e modalidades de ensino, como ensino médio, educação pré-escolar e ensino superior, no entanto, ficaram expostos ao desfinanciamento e à competição privada, que só não se tornou mais forte dado os limites estruturais de capacidade das famílias em comprarem matrículas nas redes privadas, limites esses contornáveis pelo subsídio público e por mecanismos de isenção fiscais.

Nos últimos anos, o Brasil “observou intensa transferência de recursos públicos de programas sociais estatais para amortização e pagamento de juros da dívida pública”, o que representa a inversão na distribuição dos recursos públicos, levando governos a comprometerem-se com o uso cada vez maior “de recursos não para a realização de direitos”, mas para a acumulação do capital financeiro (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 57).

Segundo De Andrade e Da Motta (2022), há diferenciação entre o empresariado e o empresariado educacional. O primeiro é definido pelas autoras como “soma de indivíduos e de seus aspectos singulares, mas como força social coletiva, resultante dos nexos entre suas forças econômicas, políticas e sociais internas” (p. 21). Sem desconsiderar a complexidade e a heterogeneidade da burguesia brasileira em sua forma histórica ou atual, De Andrade e Da Motta (2022) compreendem esse empresariado como “brasileiro”, mormente por entendermos que,

[...] 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 (DE ANDRADE; DA MOTTA, 2022, p. 20).

Pelo termo empresariado educacional, compreende-se, assumindo a perspectiva gramsciana, uma fração da classe dominante que possui características histórico-estruturais, um bloco social hegemônico. Nesse sentido, o termo remete ao conjunto de empresários que atuam com *modos operandi* similar na esfera educacional, sendo essa atuação independente de seus outros negócios (DE ANDRADE; DA MOTTA, 2022). Assim, não é qualquer empresário que se constitui imediatamente em empresariado educacional, mas apenas aquele bloco que emerge a partir de determinados fatos políticos e econômicos constituindo-se em “bloco social ético-politicamente” dirigente.

Partindo dessa compreensão do termo empresariado educacional, o conceito de empresariamento transcende a ideia de um conjunto de empresários que atuam na disputa pelo setor educacional, tratando-se de uma categoria portadora de complexidades que reúne uma série de significações. Dessa forma,

o empresariamento se trata de processo intrínseco à dinâmica do capital (CAMPOS, 2022), que tem como uma de suas facetas a “busca pelo fundo público como estratégia de reprodução ampliada do capital” (DE SOUZA; SHIROMA, 2022). Esse processo opera o deslocamento das decisões da esfera pública para o setor privado (ROSAR, 2022) por meio de um *modus operandi* de atuação por meio de institutos, movimentos e fundações (KOSSAK; VIEIRA, 2022).

Partindo da compreensão do empresariado educacional “como sujeito coletivo; como bloco que personifica uma parcela expressiva da classe dominante no seio do bloco histórico neoliberal” (DE ANDRADE; DA MOTTA, p. 23, 2022), o empresariamento educacional significa tanto a atuação sobre a

[...] 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 (DE ANDRADE; DA MOTTA, p. 22, 2022).

Lideranças empresariais ocupam espaços na gestão de escolas e de sistemas de ensino, definem e reestruturam currículos, produzem recursos didáticos, elaboram e realizam avaliação escolar, formam professores etc. Empresários travestidos de filantropos afirmam suas expertises no âmbito da gestão (ou mesmo pedagógica) supostamente superior àquelas que possuem os educadores e ou pesquisadores da educação. Além de visarem à apropriação imediata do fundo público, criam mercados para o capital em crise e submetem a educação aos valores mercantis.

Segundo Laval (2019) a escola sempre teve laços com o universo do trabalho, podendo ser situada historicamente em três períodos: um período no qual sua função era “situar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação”; um segundo, no qual o “imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição”; e um terceiro, no qual “a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola” este último teria se iniciado na década de 1980 e corresponderia até o período atual (LAVAL, p. 32, 2019).

De acordo com essa perspectiva, a escola é vista como instituição obrigada a acompanhar a evolução da economia, entendida como um espaço a serviço dela. Tendo a empresa como “ideal normativo final”, os imperativos da eficiência, da concorrência e da competitividade são impostos à escola como parâmetro de organização e funcionamento, ao mesmo tempo em que se constituem como lógica formativa.

Diferentemente da década de 1990, quando os interesses privados incidiam sobre o modelo de gestão escolar convergindo para o gerencialismo da empresa, na atual conjuntura essa influência constitui-se em uma força dupla que atua tanto por dentro da escola, para disputar sua forma de funcionamento nos moldes da empresa, quanto por fora dela, na formulação das políticas públicas.

Sendo impossível transformar a educação, em sua plenitude, dada suas características, em uma mercadoria, para Laval (2019) essa nova forma de atuação do setor privado na educação corresponde a um processo de mercadorização, cujo resultado consiste em colocar os sistemas de ensino em

disputa, entre si, pelos escassos recursos públicos existentes. Além de absorver os valores e métodos do gerencialismo, uma nova etapa de aprofundamento do *ethos* privado ganhou força com o surgimento de entidades de origem empresarial, como o movimento “Todos pela Educação”, que se estabeleceu no espaço da gestão educacional com participação direta nas decisões governamentais. Aos poucos, o movimento “Todos pela Educação” foi delineando sua penetração na gestão pública e interferindo no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e nas discussões que resultaram no novo PNE (Plano Nacional de Educação), em 2014.

Segundo Martins (2016), a aglutinação privada para influenciar na reorganização da educação pública brasileira vem penetrando as instâncias decisórias do governo, com legitimidade perante a sociedade civil e, nesse sentido, agrega aos interesses antes dispersos, por meio de uma intrincada e complexa teia de relações, uma rede de membros e instituições com poder de alcance e influência nas mais diversas classes e frações de classe, articulando interesses comuns de grupos empresariais.

Um bom exemplo é justamente o “Todos Pela Educação” (TPE), que vem repondo o lugar do empresariado no âmbito da formulação de políticas e da mobilização social em prol da hegemonização de um projeto educacional, dando nova configuração para a esfera pública (MARTINS, 2016).

O movimento mais recente de avanço do empresariamento na gestão da educação pública, além de fazer convergir gastos de consultoria e compra de pacotes educativos do setor privado, constituiu um novo referencial intelectual do conhecimento e da pesquisa em educação em substituição às universidades. Juntos com a mídia capitalista e justificada por meio de indicadores supostamente indiscutíveis, esses novos intelectuais orgânicos do interesse do mercado da educação respondem, pragmaticamente, sobre quais seriam os diagnósticos e soluções adequadas para os problemas da educação brasileira, nutrindo-se, em parte, da incapacidade dos pesquisadores do campo educacional e da universidade em geral em fornecerem soluções simples e objetivas (de baixo custo e aplicáveis no curto prazo).

Arelaro (2007) afirma que a baixa qualidade da educação pública oferece as bases para a adoção das estratégias empresariais como melhor caminho para tornar o trabalho educativo mais eficiente. Aqui, as chamadas reuniões intermináveis e discussões próprias do processo democrático são consideradas algo a ser superado e um empecilho desnecessário (ARELARO, 2007, p. 916).

Importantes trabalhos de Ball (2014) sinalizam que no mundo inteiro numerosos administradores não estatais, por meio de estratégias “em rede”, vêm ocupando posição de protagonistas na gestão educacional. Acreditamos que as lacunas das políticas educacionais geradas pela morte anunciada do Estado de bem-estar dos países ricos e ou pela asfixia do Estado embrionário dos países periféricos, criam as condições para esse movimento.

A condição precária produzida intencionalmente pela redução do financiamento, em geral, tem conduzido ao desaparecimento da ação estatal e a “desqualificação” pedagógica das escolas públicas. Problema contra o qual surgem soluções “mágicas” e “sofisticadas”, devidamente ancoradas em indicadores internacionais, elaboradas por setores “bem-intencionados e benevolentes” (BALL, 2014).

Segundo Gomes (2022), a atuação do setor privado por dentro da esfera pública vem sendo desenvolvida, principalmente, por meio de “parcerias” com instituições do tipo Institutos, tais como o Lemann, o Ayrton Senna, o Lungo e o Sebrae, que vêm atuando na contratação de pessoal, no acolhimento de estudantes, na formação de professores para atuação na disciplina “Projeto de vida” e no fornecimento de material formativo (apostilas) para professores. Ademais, contando com o apoio da mídia e do pensamento hegemônico, as instituições educacionais de orientação empresarial oferecem, sedutoramente, serviços de formulação e de gestão educacional e vêm substituindo os quadros mais qualificados das universidades e dos sistemas na definição e implementação da oferta escolar.

4. Constatações contextuais: elementos do movimento da realidade

Nos governos Lula, já nos anos 2000, a combinação de crescimento econômico, maior pressão social pela expansão dos direitos sociais e o contexto democrático, desencadeou uma série de movimentos ambíguos e complementares marcando, por um lado, a expansão pública da rede federal e, por outro, o fortalecimento das estruturas privadas de formação para o mercado. Evidenciada a inviabilidade de mercantilização total do Sistema S⁴ e expansão da receita, as políticas de planos nacionais de qualificação, como o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), tornaram-se solução recorrente para as contradições qualitativas da formação e quantitativas de egressos e de financiamento. Esse movimento de ambiguidades é identificável no movimento de matrículas na educação profissional.

Os dados do Censo da Educação Básica disponibilizados no portal do Inep revelam que as matrículas no âmbito estadual apresentavam ritmo crescente e maior do que o setor privado, saltando de 425.048 matrículas, em 2011, para 616.509, em 2014. Essa lógica de crescimento irá se inverter, principalmente a partir do ano de 2014 quando o setor privado apresentará um pico de crescimento chegando a 972.469 naquele ano. A esfera estadual só volta a ter ritmo de crescimento maior que a rede privada a partir de 2019. Paralelamente a rede federal, embora apresentando um ritmo de crescimento de matrículas de 114.181, em 2007, para 325.097, em 2015, a partir de 2019 passa a apresentar uma estagnação no número de matrículas.

No governo Dilma, a priorização da expansão pública em relação ao subsídio privado se inverteu por meio do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Segundo Drabach (2018), no período que vai de 2011 a 2016, o Sistema S (Senai, Senac, Senar e Senat) ofertou 67% das matrículas (77% em relação aos cursos FIC (Formação Inicial e continuada)), obtendo 60,8% dos recursos repassados, totalizando mais de 13

⁴ Sistema S - Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 30 set. 2022.

bilhões. O setor privado, excluindo-se o Sistema S, no período de 2013 a 2016, recebeu do Pronatec (para suas 518 unidades de ensino) cerca de 2,1 bilhões para a realização de 560.378 matrículas (SIGEF/FNDE-SISTEC NACIONAL, 2017, p. 108)⁵. Entre os segmentos não públicos, o Senai é quem teve maior participação na oferta de matrículas e nos recursos repassados, captando 5 bilhões, aproximadamente. E entre o segmento público, a rede federal teve maior participação, obtendo cerca de 2,2 bilhões (DRABACH, 2018, p. 131-132).

Em levantamento mais recente no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), verificamos que o total de recursos repassados via Pronatec, desde 2011 até 2022, já totalizaram mais de 18 bilhões. Dentre os executores do programa, o setor privado já recebeu, em todos esses anos de programa, mais de 16 bilhões de reais contra pouco mais de 1 bilhão destinado ao setor público⁶. Continuando os movimentos ambíguos e complementares do governo Lula quanto à conciliação dos interesses público e privado, nesse momento, para enfrentar o processo de crise do capital e o esvaziamento do Estado, em um contexto efêmero de crescimento econômico, o governo federal encontrou no Pronatec a alternativa para solucionar a problemática da formação para o mercado, criando o mercado da formação. Esse mercado da formação pode ser analisado a partir do montante de recursos públicos transferidos ao Sistema S para execução do programa.

Dos quase R\$ 13 bilhões distribuídos pelo Ministério da Educação entre 2011 e 2021 para as redes ofertantes do Pronatec, o Sistema S recebeu, sozinho, mais de R\$ 7,5 bilhões de reais. Já as redes privadas receberam R\$ 2,5 bilhões, enquanto as redes públicas estaduais, municipais e federal receberam, para execução do programa, R\$ 1,5 bilhões, R\$ 114 milhões e R\$ 1,5 bilhões, respectivamente⁷.

A prioridade na execução de programas, em detrimento das políticas de Estado, como a expansão da Rede Federal, atesta uma prática que mobilizou vultosos recursos por meio de políticas que não cumprem objetivos efetivos para a população. Esses programas servem, literalmente, de moeda de troca política e financeira, em que o Estado paga caro por uma educação profissional fragmentada e alienante, incapaz de fazer uma formação integral, emancipadora e cidadã.

No campo educacional, esses programas, de um lado, quando configurados como política estruturante de Estado, vinculam-se ao direito à educação (valor de uso) e, sendo assim, além dos seus efeitos imediatos, deixam como legado obras realizadas, formação de professores, laboratórios e equipamentos instalados na estrutura escolar, que podem resultar em benefícios de longo ou médio prazos. De outro lado, quando configurados como políticas de Governo, pouco oferecem além de seus resultados imediatos, reduzindo-se ao repasse de recursos públicos ao setor privado, oferecidos de modo a capitalizar e fortalecer não só as instituições e/ou seus proprietários e dirigentes, mas de legitimar o *modus operandi* pedagógico privado, vinculando-se a ações mercantis e mercantilizadoras.

⁵ https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/sigefweb.

⁶ Fonte: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>. Acessado em: 4 ago. 2022.

⁷ Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/paineis-de-monitoramento-e-indicadores/painel-de-fomento-ept>.

Nesse caso, as consequências podem não ser um legado educacional, podendo sobrepor os meios (contratação de entidades privadas) aos fins (atendimento ao público-alvo). A transparência e a fiscalização dos repasses e os resultados são fundamentais para se avaliar a qualidade da efetividade do atendimento escolar. Assim, reiteramos que a efetivação do direito à educação carece de ações sistêmicas e perenes por parte do Estado, de forma que sua oferta não fique refém das mudanças de governo e que sejam garantidas condições de acesso, permanência, sucesso, qualidade, gratuidade e universalidade para todos os cidadãos, o que passa pela defesa do fortalecimento da escola pública.

Com a aprovação da Lei nº 13.415, o Ministério da Educação reitera a possibilidade de oferta de parte do ensino médio pela via privada e sinaliza com o provimento dos itinerários formativos, que poderão ser ofertados pelo Sistema S e empresas educacionais por meio de uma escolarização flexível, fragmentada, inclusive por meio da Educação a Distância (EaD).

Não obstante, o governo criou no mês de outubro de 2019 o programa 'Novos Caminhos' como um conjunto de ações para o fortalecimento da Política de Educação Profissional e Tecnológica que estaria baseado em três pilares: foco na "Gestão e Resultados" e nas chamadas "carreiras do futuro"; "Articulação e Fortalecimento" para enfatizar a formação técnica e profissional para jovens e adultos; e, "Inovação e Empreendedorismo", envolvendo a rede dos Institutos Federais e as parcerias público-privadas. E mesmo sem resolver a crise de desfinanciamento da educação básica e superior, aprofundada pelo governo atual, o MEC aponta como meta dobrar o total de matrículas em cursos técnicos e em cursos de qualificação profissional até o fim de 2023, o que é claramente impossível sem a revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016.

5. Considerações finais

Nesse texto procuramos evidenciar os limites do processo de mercantilização da educação brasileira, em especial, a educação profissional, e para tanto recorremos a teoria do valor, em Marx, para demonstrarmos como o processo de criação de uma mercadoria decorre não só de sua venda, mas do próprio processo de produção e de valorização que comporta a dimensão indispensável do tempo necessário à sua produção.

Nesses termos apontamos a incompatibilidade entre a educação e a mercadoria, dado que, para transformação da primeira na segunda, um processo de descaracterização dos elementos constituintes da educação seria necessário e, caso assim ocorresse, essa não mais seria educação, mas outra coisa distinta.

Em seguida abordamos as formas de atuação do neoliberalismo no campo da educação, com destaque para as formas contemporâneas de privatização, bem como para as categorias despublicização, mercadorização, empresariado e empresariamento educacional. Alertamos que essa última forma de atuação vem se destacando no Brasil por intermédio da conformação de organizações ligadas a setores empresariais, e cuja atuação em nada tem a ver com suas funções primárias, mas que possuem um *modus operandi* comum. Dentre essas organizações destacamos o movimento "Todos pela Educação", que tem contribuído para o aprofundamento do *ethos* privado, cuja atuação se dá por dentro da esfera pública por meio de "parcerias". Tal quadro

complementa-se pela atuação de instituições do tipo Institutos como Lemann, Ayrton Senna, Luno e Sebrae.

Especificamente ao se que refere à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, observamos a recorrência de um impulso mercantilizador que vem direcionando tanto as políticas educacionais desse campo, quanto sua própria oferta, ressalvadas algumas políticas pontuais, a exemplo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

O percurso desenvolvido nesse texto nos leva a indicar que, embora se tenha avançado nos últimos anos quanto a ampliação da oferta educacional, também houve avanço nas formas de privatização nas configurações de gerencialismo e do empresariamento educacional. No que se refere a educação profissional, a atuação do setor privado se expandiu de maneira diferenciada ao restante da educação básica devido à oferta direta de cursos de curta duração financiados pelo poder público estatal via programas e projetos, a exemplo do Pronatec.

Evidenciamos, sobretudo, que quando a ação governamental segue pela via estruturante, além dos seus efeitos imediatos, deixa como legado obras realizadas, formação de professores, laboratórios e equipamentos instalados na estrutura escolar, que podem resultar em benefícios de longo ou médio prazos, vinculando-se ao direito à educação (valor de uso). Porém, quando a ação governamental segue pela via da política de Governo, reduzindo-se ao repasse de recursos públicos ao setor privado, de modo a capitalizar proprietários e dirigentes, legitima o *modus operandi* pedagógico privado, atrelando-se a ações mercantis e mercantilizadoras que pouco oferecem além de seus resultados imediatos.

A opção pela segunda via aparece de forma nítida nas ações governamentais do atual governo brasileiro que, ao optar por políticas de governo, a exemplo do programa 'Novos Caminhos', do Programa FUTURE-SE e do Novo Ensino Médio, vem atuado no sentido de intensificar mudanças regressivas no caráter público gratuito, laico, plural, inclusivo e democrático da educação escolar na medida em que desestruturam os currículos escolares esvaziando-os, fragmentando-os, flexibilizando-os e adaptando seus conteúdos à lógica neoliberal e neoconservadora.

Referências

Amaral, R. D. O Financiamento Multilateral do Desenvolvimento: o Estado brasileiro e os bancos multilaterais de desenvolvimento no planejamento territorial – o caso de Ceará. Tese de doutorado - FAE-USP São Paulo: 2018.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, pp. 899-919, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J.; YODELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. *In*: CONGRESO MUNDIAL INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 5, 2007, Londres. **Anais [...]**. Londres: Instituto de Educación, 2007. p. 1-60. Disponível em: <https://bit.ly/2EeXvoT>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2208, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Relatório de auditoria anual de contas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**: exercício 2013. Brasília, ago., 2014. Disponível em: <http://sistemas.cgu.gov.br/relats/uploads/RA201406282.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAMPOS, R. A. O empresariamento da educação e o golpe de 1964: uma proposta conceitual do abstrato ao concreto. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-23, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53518>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHAUÍ, M. **Público, Privado e Despotismo** *In*: NOVAIS, Adauto (org.) *Ética Companhia das leras*, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE ANDRADE, M. C. P.; DA MOTTA, V. C. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-27, 2022.

DRABACH, N. P. O "desvio de rota" na política de Educação Profissional: uma análise do processo de construção e da oferta pública e privada do Pronatec. 2018. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2019.tde-11042019-122430. Acesso em: 29 set. 2022.

DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M.; ROSSI, P. (Orgs.). **Austeridade e retrocesso**: impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, v. 1, ago. 2018.

GOMES, L. Grupos privados aproveitam Novo Ensino Médio para avançar sobre educação pública. **Educação.Sul21**, [S.l.], ago. 2022. Disponível em:

<https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/grupos-privados-aproveitam-novo-ensino-medio-para-avancar-sobre-a-educacao-publica/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio INEP Teixeira - INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2000**. Brasília: MEC/Inep/SEEC, 2001.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. B. A atuação do empresariado no Novo Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MARTINS, E. M. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, K. **O Capital - Livro 1: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

POCHMANN, M. **Economia global e a nova Divisão Internacional do Trabalho**. IE/Unicamp, Campinas, 2000.

ROSAR, M. de F. F. A estratégia do estado capitalista no setor da educação no Brasil: deslocalizar os processos educativos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022.

SANTIAGO, R. A. *et al.* Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

DE SOUZA, P.; SHIROMA, E. O. Análise da Agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022.

Enviado em:19/outubro/2022 | Aprovado em: 11/março/2023