

VEIAS ABERTAS PARA A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: supremacia da lógica empresarial

OPEN VEINS FOR PRIVATIZATION IN BRAZILIAN
EDUCATION: supremacy of business logic

VENAS ABIERTAS DE LA PRIVATIZACIÓN EN LA
EDUCACIÓN BRASILEÑA: supremacía de la lógica de
negocio

*Jussara Marques de Macedo¹
Vânia Cardoso da Motta²*

Resumo: este artigo resulta de pesquisas que buscam compreender os recentes encaminhamentos de políticas públicas de educação brasileiras, face ao processo da inserção do *ethos* empresarial na gestão das redes públicas de educação básica, no contexto da reforma da administração pública. Por meio de análise de documentos e de dispositivos legais, o artigo indica a configuração da correlação de forças políticas nos governos do Partido dos Trabalhadores. Aponta a ocorrência do que classifica como “união pessoal” entre governo, organizações da sociedade civil empresarial/acadêmicas e integrantes de movimentos sociais combativos, no período de 2007 a 2015, sob argumento de estar referendado pelos conceitos de Estado Ampliado e de Estado Educador de Gramsci. A análise indica a supremacia da lógica privatista empresarial como principal referência do conjunto das políticas públicas de educação básica implementadas neste período. É neste sentido que o artigo conclui que foram “abertas as veias” para a privatização da educação no país.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação – Reforma do Estado – Gestão Empresarial – Estado Ampliado – Estado Educador.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutorado em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa (2018). Atua como professora adjunta do Departamento de Administração Educacional (EDA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH). É membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). É pesquisadora da Rede Universitas-BR. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6641-3164>. E-mail: jussara0712@gmail.com

² Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-doutorado em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora-líder do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7946-928X>. E-mail: vaniac.motta@gmail.com

Abstract: this article results from researchs that seeks to understand the recent referrals of the public education policies in Brazil, in view of the inserting process of corporate management's ethos in public networks of basic education in the context of public administration reform. Through analysis of documents and legal provisions, the article indicates the configuration of the correlation of political forces in the Partido dos Trabalhadores governments. It points to the occurrence of what it classifies as a "personal union" between government, business/academic civil society organizations and members of combative social movements, from 2007 to 2015, on the grounds of being endorsed by the concepts of Extended State and Educator State of Gramsci. The analysis indicates the supremacy of the corporate privatist logic as the main reference of the set of public basic education policies implemented in this period. It is in this sense that the article concludes that veins were opened for the privatization of education in the country.

Keywords: Public education policies – State Reform – Business Management – Extended State – Educator State.

Resumen: este artículo es el resultado de investigaciones que buscan comprender las referencias recientes de las políticas de educación pública en Brasil, en vista del proceso de inserción del ethos de la gestión empresarial en las redes públicas de educación básica en el contexto de la reforma de la administración pública. A través del análisis de documentos y disposiciones legales, el artículo indica la configuración de la correlación de las fuerzas políticas en los gobiernos del *Partido dos Trabalhadores*. Señala la ocurrencia de lo que clasifica como una "unión personal" entre el gobierno, las organizaciones de la sociedad civil académica/empresarial y los miembros de movimientos sociales combativos, de 2007 a 2015, con el respaldo de los conceptos de Estado Extendido y Estado Educador de Gramsci. El análisis indica la supremacía de la lógica privatista corporativa como la referencia principal del conjunto de políticas públicas de educación básica implementadas en este período. Es en este sentido que el artículo concluye que se abrieron vetas para la privatización de la educación en el país.

Palabras clave: Política Pública Educacional – Reforma del Estado – Gestión Empresarial – Estado Expandido – Estado Educador.

Introdução

Este artigo resulta de pesquisas que buscam compreender os encaminhamentos de políticas públicas de educação no Brasil, face ao processo da inserção do *ethos* de gestão empresarial nas redes públicas de ensino da educação básica desde os anos 1990 e a configuração da correlação de forças nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que estabeleceu "união pessoal" (LENIN, 2005, p. 41) entre governo e organizações da sociedade civil empresarial e acadêmicas e integrantes de movimentos sociais combativos.

Motivadas pelos drásticos cortes no financiamento na pasta da Educação que afetaram todos os níveis da educação escolar no início de 2015, fazemos a seguinte pergunta: por que estamos perdendo essa batalha?

Um norte para tentar responder essa questão foi analisar as forças sociais que disputam os encaminhamentos de políticas públicas de educação na atual conjuntura e pensar as táticas de resistência e de enfrentamento. Para tal, nos referendamos no conceito de Estado Ampliado em Gramsci (2000), para apreender a dinâmica de

correlação de forças no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Estado Educador como uma de suas funções.

Mendonça (2014, p. 34) explicita que este conceito de Gramsci "permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política)". Ratificando o ponto de vista de Mendonça, Frigotto (2011, p. 236-237) aponta que analisar qualquer fenômeno no campo das ciências humanas e sociais na perspectiva da totalidade histórica – das contradições, das mediações e das determinações históricos sociais – deve-se buscar a relação orgânica entre o estrutural e o conjuntural.

A fim de trazer elementos para nossas reflexões, neste artigo nos propomos analisar alguns fatos da recente história de luta pela educação pública brasileira, resgatando o processo de "reforma" do aparelho de Estado que teve início nos anos 1990, pautando-nos em referencial teórico crítico. Entendemos que se tratou de um movimento orgânico de conjuntura no âmbito superestrutural que implicou em profundas mudanças nos encaminhamentos de políticas públicas de educação brasileira e que resultou na supremacia da lógica privatista empresarial em todas as instâncias públicas de ensino.

Neste sentido, optamos por uma pesquisa de caráter bibliográfico, com análise documental e enfoque qualitativo por considerar o contexto histórico fundamental para chegarmos à essência do fenômeno, analisando-o a partir das categorias da totalidade, da especificidade e da contradição. Buscamos compreender o fenômeno analisado, qual seja, o processo de "reforma" do Estado brasileiro e a participação dos empresários nas instâncias públicas de ensino, intencionando analisar a coisa em si (KOSIK, 1969), principalmente quando nos referimos à nova lógica da participação da sociedade civil. Tomamos como principais referências empíricas o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL.MARE, 1995), o *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL.MEC, 1993), o Projeto de Lei Nº 8.035/2010 (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010) e a Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL. CASA CIVIL, 2014).

Estado educador, Estado ampliado

Entendemos que a concepção de Estado ampliado em Gramsci (2000) nos auxilia na análise dos encaminhamentos de políticas públicas da educação brasileira, uma vez que esta consiste em compreender que existe uma unidade dialética entre sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 2000). Com isso, corrobora para identificarmos a dinâmica de correlação de forças que se estabeleceu nessa estreita relação, em especial, no decorrer dos governos do PT (2003-2016), em particular, no âmbito do MEC.

Gramsci (2000) indica dois momentos em que se estabelece a relação entre hegemonia, função do Estado e educação. No primeiro momento, o autor discorre sobre a natureza da função educativa do Estado moderno, tendo em vista o processo de construção da formação social capitalista e a primazia da burguesia. No segundo momento, analisa os mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no

capitalismo avançado, onde as formações sociais se tornam mais complexas com a constituição de "aparelhos 'privados' de hegemonia", isto é, organizações da sociedade civil que defendem o domínio político e econômico da classe dirigente por meio do consenso da classe dominante (imprensa, mídia, partidos políticos, igrejas, escolas), como entidades que se formam como trincheiras no âmbito das disputas intelectual e moral, da direção política e do consenso, enfim, da hegemonia.

Discorrendo sobre a natureza da função educativa do Estado burguês, Gramsci observa:

A revolução provocada pela classe burguesa [...] na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo [...]. As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes: a concepção de castas fechadas. A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se "educador" (GRAMSCI, 2000, p. 271).

Gramsci ressalta o caráter revolucionário do Estado moderno em sua gênese, na função de educar o conformismo da classe dominada, no sentido de assimilar as perspectivas cultural e econômica burguesas; educar para a nova sociedade, moderna, urbana, que exigia a formação de um novo tipo de homem e de trabalhador. O que levou a constituir um tipo novo de escola, uma escola que absorvesse a grande massa de trabalhadores e que atendesse a necessidade de formação de quadros específicos para ocupar posições diferenciadas nos setores produtivos, burocráticos e policial-militar.

O fato é que o sistema capitalista foi se desenvolvendo até os tempos atuais alterando seu padrão de acumulação e de reprodução, isto é, estabelecendo novas formas de organização da produção e de mecanismos políticos e ideológicos relacionados, a fim de cimentar as bases do bloco histórico constituído. Nesse sentido, a função educadora do Estado moderno ainda é essencial, talvez cada vez mais dada intensificação de suas contradições, e a escola se mantém como principal aparelho para ajustar a força de trabalho às necessidades dos ciclos econômicos, políticos e ideológicos. Como afirma Gramsci:

[...] tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a "civilização" e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2000, p. 23).

Mas o que Gramsci (2000) identifica no capitalismo avançado e que nos remete à sua concepção ampliada de Estado é que essa sua função educativa passa a ser atravessada pelas lutas de classes, a partir do momento em que a classe trabalhadora se organiza e faz pressão ao Estado por garantias de seguridade social. No âmbito da educação escolar, a classe trabalhadora passa a travar uma luta que perpassa tanto pela questão do acesso à educação pública, como direito social, quanto pela concepção político-pedagógica dessa educação escolar. A questão central é a garantia da educação pelo Estado, mas sem o exercício de sua função educadora, tendo em vista a recusa da formação humana para a conformação/assimilação da lógica burguesa e nos restritos marcos da qualificação para o mercado.

A dinâmica dessa correlação de forças entre as classes fundamentais, capitalistas e trabalhadores, varia conforme especificidades histórico-políticas de cada formação social. Daí identificarmos países, avançados ou não, onde é possível observar que a universalização da educação básica, por exemplo, bem como a formação ampliada, já não são questões. Contudo, na grande parte dos países de capitalismo dependente (FERNANDES, 1981), o Estado garantiu parcialmente a educação da população, visto que o capital aqui instalado ainda não demandava uma ampla força de trabalho com maior nível de escolaridade.

Isso explica que, para além das necessidades imediatas de desenvolvimento da força produtiva, o nível de acirramento das disputas em cada formação social também depende da complexidade da sociedade civil, isto é, do nível de desenvolvimento econômico, do grau de organização das classes fundamentais e do nível de consciência da classe dominada na dinâmica de correlação de forças. Gramsci (2000), diante de uma sociedade em que a participação política foi ampliada, observou que a arena de disputa pela conservação ou superação da hegemonia dominante passou a se realizar no âmbito da sociedade civil, portanto, por meio dos "aparelhos 'privados' de hegemonia". À função de domínio do Estado burguês foi incorporada a função de hegemonia. Já não bastava impor uma vontade. A partir da pressão dos trabalhadores organizados, o exercício do poder passa pela obtenção do consenso da classe dominada e é blindada, quando necessário, pela coerção. Assim, retomando Gramsci:

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido (de obter a hegemonia): mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e culturais das classes dominantes (GRAMSCI, 2000, p. 284).

O pensamento do referido autor se desenvolve buscando responder quais seriam as táticas para encaminhar a estratégia revolucionária para outra ordem social, num contexto em que as trincheiras da "sociedade civil burguesa" estavam mais sólidas e complexas. Vários aparelhos privados de hegemonia burguesa disputavam com mais condição política e ideológica a manutenção de sua hegemonia. Para enfrentar essas trincheiras e o Estado burguês, Gramsci indicou a "guerra de posição", por meio da formação de trincheiras dos trabalhadores, isto é, com a formação de seus aparelhos privados de hegemonia (sua imprensa, suas escolas, seus partidos, sindicatos, entidades etc.), vale destacar, no âmbito da sociedade civil.

A concepção de sociedade civil como arena de disputas requer compreender que suas organizações – das classes e frações de classe dominantes e da classe dominada – estão em permanente enfrentamento, buscando ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso. Isto é, não há em Gramsci uma concepção de Estado estática ou monolítica, ao contrário, o Estado é atravessado pelas pressões das correlações de forças entre classes e frações de classes. Por outro lado, Gramsci (2000) não despreza que a função do Estado burguês é refrear o antagonismo de classes, a fim de manter o domínio econômico, político e cultural. Mas, no capitalismo avançado, na constituição ampliada do Estado, esse processo se realiza por meio das duras trincheiras que educam, formam opiniões, disputam a direção político cultural, mediante a coerção e o consenso.

Frente à essa fortaleza política e ideológica, quando se busca analisar a dinâmica de correlação de forças numa determinada formação social e conjuntura é importante identificar os diversos momentos e níveis da disputa travada. Para Gramsci (2000) a disputa pode ser travada em três níveis de consciência política: 1) no âmbito econômico-corporativo – quando categorias profissionais se organizam para defender seus interesses imediatos, do tipo, aumento salarial, redução da jornada de trabalho, melhores condições de trabalho, etc.; 2) no âmbito estatal-corporativo – quando essas categorias profissionais específicas atingem a consciência de interesses comuns num grupo social mais amplo e se organizam coletivamente para fazer pressão junto ao Estado “no terreno da obtenção de uma igualdade político-jurídica”; 3) no que denominou momento ético-político – “fase mais estritamente política” (GRAMSCI, 2000, p. 41), uma vez que os momentos corporativos (econômico e estatal) são superados, passa-se a disputar a hegemonia, isto é, conduzir um processo de construção da unicidade dos fins econômicos, políticos e, fundamentalmente, promover a unidade intelectual e moral.

Entendemos que os ganhos relativos ao âmbito político-jurídico, dos direitos político e social, fazem parte da dinâmica de correlação de forças, indicam conquistas da classe subalterna, mas não imprimem, necessariamente, um avanço no âmbito ético-político, uma vez que “os interesses dos grupos dominantes permanecem” (GRAMSCI, 2000, p. 42) com o consentimento da classe dominada e conformada com o atendimento da demanda.

A arma central da classe dominante é obter o consenso, “por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2000, p. 265). A formação da “opinião pública” está estreitamente ligada “à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força”. Nesse sentido, quando o Estado necessita aplicar uma “ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada” (GRAMSCI, 2000, p. 265).

Tendo em vista os últimos encaminhamentos das políticas públicas da educação brasileira, devemos perguntar: como é possível obter consenso de medidas que encaminham para o desmonte da educação pública – seja no âmbito do financiamento, seja pela supremacia da concepção econômica da educação? A ampliação do acesso à educação escolar apresenta várias facetas: na educação superior se dá em meio ao crescimento da rede privada incorporando recursos públicos e às dificuldades de permanência dos alunos das camadas populares; na educação básica com as parcerias público privadas ofertando cursos aligeirados de “aceleração” do ensino ou de “qualificação” profissional voltado para o trabalho simples. Enfim, uma expansão para menos (ALGEBAILLE, 2009) no tocante ao conhecimento, e para mais, na expansão do mercado educacional.

Avaliar como vem se realizando a correlação de forças no âmbito dos encaminhamentos dessas políticas públicas de educação nos leva ao exercício de buscar responder outra questão: Como é possível obter consenso de medidas que

encaminham para o desmonte da educação pública, uma vez que trata-se de um processo que vem se consolidando a partir da contrarreforma do Estado?

Pressupostos da contrarreforma do Estado e da educação

Refletir sobre estratégias de resistência políticas, nos leva a compreender, também, que as novidades relacionadas às políticas públicas de educação em curso no Brasil estão sendo encaminhadas e ajustadas ao processo de contrarreforma do Estado, implementado nos anos 1990, em acordo com os princípios difundidos por organismos internacionais como parte do padrão compósito da hegemonia do grande capital.

Para averiguar tal ajustamento, cabe salientar que nos últimos anos do século XX, os países capitalistas experimentaram uma profunda crise econômica que convergiu na implementação das políticas neoliberais. No entanto, em curto tempo, tais bases políticas e ideológicas são colocadas em xeque dada as duras consequências para a classe trabalhadora que reagiu frontalmente. Ao final dos anos 1990, alguns ajustes foram necessários para amenizar as mazelas sociais, a fim de conter as tensões políticas e impedir a possível ruptura da coesão social. Nestes anos, buscou-se atribuir uma face mais humana ao capital (MOTTA, 2012). Em 31 de janeiro de 1999, no *Fórum Econômico Mundial*, em Davos, governantes e dirigentes de organismos internacionais realizaram um *Pacto Global* e, em 8 de setembro de 2000, os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e outros organismos internacionais definiram os *Objetivos do Desenvolvimento do Milênio*, com foco central no "combate" à pobreza e à miséria no mundo.

No caso brasileiro, a efetivação das políticas neoliberais, como política de Estado, deu-se tardiamente em meio a esse processo de ajuste e em busca da harmonização das relações sociais capitalistas. Operada no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da *Reforma Administrativa do Aparelho do Estado* no ano de 1995 (MARE, 1995), não deixou, contudo, de imprimir caráter de contrarreforma. Tratava-se da segunda contrarreforma administrativa, mais conhecida como "reforma gerencial" cujo objetivo primeiro foi tornar o aparelho do Estado mais eficiente, no sentido de criar condições favoráveis ao novo padrão de acumulação e reprodução do capital. Dentro desta lógica, foram definidos os principais elementos da "reforma", a saber: 1) inserir o Brasil no "mundo globalizado"; 2) promover o "estado social" não universal; 3) promover o *accountability* ou a política de responsabilização; 4) inserir mecanismos de competitividade, meritocracia, bônus, com o controle de desempenhos e resultados; e, 5) difundir a concepção de "público não estatal". Tais medidas retratam a opção política do Estado brasileiro de inserção no mercado globalizado, mantendo a relação dependente e subordinada aos mercados dos países de capitalismo central.

Destacamos, entre as mudanças da abordagem gerencial, o princípio de *accountability* (responsabilização) ou de controle. Este baseia-se na "responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A responsabilização é "também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o

superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31).

Nesta concepção, o Estado de caráter público não-estatal é, dentre outras coisas, o espaço da democracia participativa direta, que permite o envolvimento dos cidadãos nos assuntos públicos, porém como mecanismo de consenso. Nesta perspectiva são três os fatores que se relacionam e que devem pressionar a democratização e a pluralização das formas de representação política: o primeiro é "a descentralização da política; o segundo é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público" (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). Essa ideia de "democracia participativa direta" traz o sentido de implementar novas formas de representação social, na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuírem para as "transformações" necessárias na sociedade. Do nosso ponto de vista, se limita a outra noção, a de "empoderamento", que significa não apenas a participação individual de cada cidadão (ou de grupos sociais) visando coordenar ações coletivas e solidárias voltadas para suas necessidades imediatas, dentro do possível, dentro da ordem, mas, sobretudo, o envolvimento das Organizações Não Governamentais (ONG) e dos empresários.

Percebe-se que nesse processo de contrarreforma do Estado brasileiro foi dado um valor exacerbado à governança democrática frente a intensificação das mazelas sociais, uma vez que a mera democracia representativa não daria conta das questões de governabilidade. Assim, torna-se necessário o envolvimento ou o consenso de "todos". Para Bresser-Pereira (2008), a administração pública gerencial, quando substituiu o termo "controle" por "responsabilização", ao mesmo tempo dá à responsabilização social um papel político maior, possibilita, ainda, uma forma mais compatível com a democracia do que aquela experimentada na administração pública de caráter burocrático.

Como não podia ser diferente, esse processo de contrarreforma do Estado reflete na educação brasileira, a partir da promulgação da Lei 9.394/96, quando se evidenciava novas formas de controle do capital sobre a educação por meio do modelo gerencialista, que trouxe à baila, uma nova forma de resolver os problemas da suposta "má qualidade" da educação, por meio do controle da gestão educacional e do trabalho docente (MACEDO, 2012; 2011; 2017).

Com esta lógica gerencial, que imprime princípios neoliberais de Estado-mínimo e de "governança" e que exige o envolvimento de "todos" nas questões públicas, os empresários – que a partir do *Pacto Global* são vistos como protagonistas fundamentais no processo de ajuste das políticas neoliberais – passaram a se autodenominar como os salvadores da "escola falida".

Diante do exposto, podemos afirmar que o processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), que se realiza não somente na venda da mercadoria ensino, mas também pela direção dos empresários na formação do trabalhador de novo tipo, no contexto de "desemprego estrutural" (ANTUNES, 2003), influencia, sobremaneira a agudeza da lógica do mercado no processo de ensino.

A este processo Santos (2012) denominou "pedagogia de mercado", pois, pode-se dizer que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na "circulação"

ou "distribuição" da oferta de escolas privadas, trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Assim:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas (SANTOS, 2012, p. 20).

No que se refere à Educação Básica pública, esta lógica do mercado tem se consubstanciado por meio de "parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de 'mérito' do mercado" (SANTOS, 2012, p. 21). Aliás, tal encaminhamento já estava previsto no documento da *Comissão Econômica para a América Latina e Caribe* (CEPAL) quando afirmou que é "necessário deixar de encarar a educação, a capacitação e a investigação como compartimentos estanques, e avançar em direção a um enfoque sistêmico, que integre essas três dimensões entre si e todas elas com o sistema produtivo" (CEPAL.UNESCO.MEC, 1993, p. 9). Tal pensamento tem sido permeado pela ideologia da chamada pós-modernidade vinculada à lógica da "sociedade pós-capitalista" do descrédito às afirmações da modernidade, da diminuição de crédito da vanguarda revolucionária, da transformação da cultura em mercadoria, da emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital e do colapso das ideologias clássicas de sociedade e do sujeito (MACEDO, 2011; 2012; 2017).

Neste cenário, o poder do capital se mostra potencializado de forma tão elevada que até mesmo alguns setores progressistas passaram aceitá-lo, dando origem ao que Eagleton (1998, p. 32) considerou um tipo de "analfabetismo político" "com seu culto da moda teórica de brilho efêmero e superficial e do consumo intelectual instantâneo", característica da dita pós-modernidade (ANDERSON, 1999 e HARVEY, 2005). Esta, talvez, tenha colaborado com as condições ideológicas necessárias na definição das políticas educacionais para o século XXI. Neste movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista ligadas às novas formas de organização do trabalho, da administração e da gestão nas diferentes instituições sociais ligadas a uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores, sendo a educação, elemento indispensável para a materialização deste ideal.

As definições de políticas públicas da educação básica brasileira em curso se deram calcadas nas orientações dos organismos internacionais, cujas referências documentais surgiram a partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 como o documento da CEPAL (CEPAL.UNESCO.MEC, 1993) que coloca a educação e o conhecimento como eixo de transformação da sociedade ligado à equidade e, o relatório da UNESCO de 1996 (DELORS, 2001), conhecido como *Relatório Jacques Delors*. No Brasil, o marco regulador da contrarreforma educacional foi o *Plano Decenal de Educação* (1993), com expressão máxima na Lei 9.394/96. No que se refere aos teóricos do capital, a produção de Guiomar Namó de Mello foi fundamental para a afirmação da proposta neoliberal na educação, principalmente porque a escola, no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista, deve preparar para o exercício da cidadania moderna e para a competitividade.

No Brasil, a tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las (MELLO, 2005, p. 64).

Ou ainda:

O padrão de gestão imprime uma forma de conduzir o processo de formulação e implantação de políticas que deve permear o sistema como um todo, embora algumas de suas características sejam mais importantes a nível nacional ou regional e outras a nível local ou do estabelecimento escola (MELO, 2005, p. 80).

A necessidade de reforma da Educação Básica à luz da contrarreforma do Estado justifica-se, segundo Mello (2005), pela pouca eficiência da escola, expressa nos elevados índices de evasão, repetência, desperdício de recursos e despreparo do professor. Ela defende, ainda, que o conhecimento será indispensável para o alcance e disseminação da equidade social, ou seja, ele é o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano. Assim:

Espera-se que a escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (MELLO, 2005, p. 36).

Não causa estranheza, portanto, que a mesma ideia foi defendida pela UNESCO em 1996, pautada no discurso de que a "educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" (DELORS, 2001). Para a solidificação de tal discurso, elencou os quatro pilares da educação, ou seja, os quatro pilares do conhecimento indispensáveis e necessários para a educação do século XXI, a saber:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2001, p. 90 – grifos do autor).

Evidencia-se, portanto, uma concepção de conhecimento para estabelecer um novo paradigma de conhecimento e aprendizagem de modo que as políticas possam "contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta e democrática" (DELORS, 2001, p. 14). Não nos resta dúvidas de que se trata de uma democracia nos moldes da sociedade capitalista ao mesmo tempo em que contribui para a subserviência individual e dos povos. Para que seja estabelecido o novo paradigma, com base no conhecimento, faz-se necessário a reforma da educação, visando sua adequação ao novo momento de reestruturação da sociedade capitalista ao mesmo tempo em que serve como instrumento para sua perpetuação (Cf.: SOUZA, 2013; 2015).

Na perspectiva conservadora, as políticas educacionais devem estabelecer relações "entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo" (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*). Por isso, as reformas políticas na área educacional deverão levar em conta

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científico tecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional, e; finalmente, políticas voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*).

As atribuições relacionadas à capacidade de responsabilização na gestão educacional podem ser entendidas a partir da capacidade do gestor de

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico-tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a ideia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científico tecnológico (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html* – grifos do autor).

Sendo assim, o gestor escolar contribuirá com a ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas e ter um espírito criativo e flexível para enfrentar os desafios colocados pela reestruturação produtiva no contexto do padrão de acumulação flexível e diante da formação social brasileira do tipo capitalismo dependente, adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade.

A marca mais evidente de implementação da contrarreforma na educação a partir dos pressupostos da contrarreforma do Estado foi a expansão da iniciativa privada, que nos anos recentes da sociedade capitalista brasileira, passa a dar direção às políticas educacionais por meio dos empresários, organizados no movimento *Todos Pela Educação*, que afirma ser capaz de solucionar os problemas da educação que o Estado não soube resolver.

Materialização da contrarreforma do Estado na educação

No âmbito da educação, a eleição do PT significou, para alguns, esperanças de pelo menos, retomar o protagonismo do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (FNDEP) – espaço de luta criado por entidades sindicais, acadêmicas e movimentos sociais combativos³ para disputar os encaminhamentos políticos dos anos 1980-1990 (a

³ Composição do FNDEP: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional da Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), Associação Nacional dos

constituinte e a reforma da educação brasileira) –, como também resgatar o conteúdo do Plano Nacional de Educação-Proposta da Sociedade Brasileira, outra iniciativa do FNDEP. Segundo Bollmann (2010, p. 657), esse Fórum inaugurou “um processo inédito de elaboração de projetos de lei, com uma metodologia participativa para construir suas proposições para a educação brasileira”.

Vale lembrar a força política dos grupos sociais que compuseram o FNDEP nesse período. Muitos avanços foram conquistados, porém, em meio a manobras políticas e a um porvir de estrangulamento dessas forças com vários mecanismos de controle, os trabalhadores da educação se curvaram aos ditames da produtividade, competitividade e meritocracia. Contudo, a virada poderia vir com a eleição de Lula no final de 2002, quando um novo “bloco no poder” (POULANTZAS, 2000) foi constituído.

No entanto, passado o primeiro governo sem encaminhar reformas estruturais e passando ao largo do polêmico PNE (2001-2010) do governo anterior, em 2007, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresenta o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Com nítida aliança com a agenda dos empresários organizados no *Todos Pela Educação* (TPE), o PDE foi lançado oficialmente por meio do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, Decreto nº 6.094/2007. Este abriga quase a totalidade dos programas desenvolvidos pelo MEC, expondo princípios políticos pedagógicos que sinalizam para a crescente hegemonia dos setores ligados ao capital financeiro, como o Itaú Unibanco Holdings S.A., e ao capital industrial exportador de *commodities*, como o Grupo Gerdau e a Fundação Vale, entre outros grandes empresários sócio-mantenedores da organização empresarial TPE.

Desde então, o empresariado organizado no TPE, bem como, entidades sociais e outras empresas parceiras, vêm ocupando vários espaços nos aparelhos do Estado e nas instâncias de poder dos entes federados – redes públicas de ensino federal, estaduais e municipais. Artificio que consolida a “união pessoal” em torno de ações direcionadas à determinação de aspectos da organização escolar, do conteúdo, do trabalho docente, da prática pedagógica e dos objetivos educacionais, dentro dos princípios da meritocracia e responsabilização individual.

É importante destacar que o conteúdo que permeia os projetos pedagógicos das parcerias público-privadas com setores empresariais tem como alicerce os princípios de responsabilização unilateral, meritocracia e privatização (FREITAS, 2014). Estes trazem grandes implicações no âmbito do trabalho docente: ao expropriar seu conhecimento profissional engessando sua autonomia pedagógica por meio do apostilamento dos conteúdos escolares; ao acirrar a competitividade entre eles e entre escolas, esvaziando o caráter solidário da categoria, entre outras. Trazem, assim, implicações em relação à formação humana dos alunos, uma vez que parte significativa dos projetos pedagógicos realizados em parcerias tem caráter focalizado e compensatório. Hoje, nas redes públicas de educação básica é ofertada uma variedade de propostas pedagógicas, conforme localidade e público que atente. Também, no interior das unidades escolares, ofertam-se projetos especiais focados nos alunos que não apresentam bom

Profissionais da Administração Educacional (ANPAE), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

desempenho escolar, geralmente, com conteúdo aligeirados e tempo de formação reduzido, implementados pela Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna, por exemplo, o que materializa um processo de aprofundamento da segregação dos sistemas educacionais, entre e intra escolar.

Diante desse quadro e com a pressão exercida por algumas entidades acadêmicas e sindicais, em 2009 foi criada a *Conferência Nacional de Educação* (CONAE), com a finalidade de conduzir uma ampla discussão sobre a constituição do Sistema Nacional de Educação e a elaboração do novo *Plano Nacional de Educação*, inclusive com a participação de todas as redes públicas de ensino. Em 2010, a I CONAE apresenta o documento elaborado e, em seguida, o MEC cria o Fórum Nacional Educação (FNE-Estado)⁴.

O FNE-Estado participou de todas as audiências públicas do Congresso Nacional, inclusive com expositores, divididas nas seguintes temáticas: 1) Qualidade da educação; 2) Expansão e universalização da educação; 3) Financiamento da Educação; 4) Educação especial e inclusiva e 5) Ensino Técnico Profissional; com o “recorde histórico de 2.915 emendas” (FNE, 2014).

No entanto, em Nota nº 21, datada de 24 de janeiro de 2014, o FNE-Estado declara que o PNE em trâmite no Congresso é um retrocesso e “reitera a necessidade de respeito ao direito da sociedade civil, garantindo, constitucionalmente, à participação democrática na discussão sobre o referido Projeto de Lei” (FNE, 2014). Nesse clima de tensão, a II CONAE que seria realizada em janeiro de 2014 foi suspensa pelo MEC, voltando somente em novembro, posteriormente à aprovação do PNE 2014-2020 (Lei 13.005/2014), em julho de 2014, e as eleições para a presidência. Para que foi, então, a “ampla mobilização”?

Após o longo enfrentamento junto aos parlamentares e a crítica de que o PNE aprovado era um retrocesso, as entidades do FNE-Estado se debruçaram na análise do documento a fim de identificar pontos positivos e negativos.

De acordo com COLEMARX:

Parte significativa dos movimentos sindicais e de diversas ONGs, recusando uma análise do Plano em sua totalidade, optou pelo pior método de análise de uma lei, desmembrando os artigos um a um, discriminando os artigos (ou até mesmo parte destes) positivos e negativos e concluindo que, como predominavam os aspectos positivos, as entidades sindicais e as ONGs deveriam lutar pela melhoria de um ou

⁴ Instituído pela Portaria nº 1.407/2010, “para debater, avaliar o andamento e contribuir para a melhoria do Projeto de Lei 8.035-2010, em tramitação no Congresso Nacional”. Composição do FNE-Estado: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara); Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (Confenapa); Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); Confederação Nacional do Comércio (CNC); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (Fasubra); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); Ministério da Educação (MEC); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Estudantes (Une) (BRASIL.MEC, 2010).

outro aspecto do Plano, sem questionar o seu significado geral para a educação pública brasileira (COLEMARX.ADUFRJ, 2014, p. 6).

Nesse sentido, entendemos que a criação da CONAE e do FNE-Estado, além de apagar o processo histórico de luta das Conferências Nacionais de Educação da sociedade civil e do FNDEP, obscureceu um movimento que emergia para retomar o protagonismo combativo deste. Como pode ser identificado na composição dos FNDEP e FNE-Estado, grande parte das entidades sindicais e acadêmicas optou por permanecer na disputa por dentro dos aparelhos de Estado, assumindo possibilidades de avanços e retrocessos; num jogo de conciliação do possível dentro da ordem e em contraposição à hegemonia empresarial. Que ganhos tivemos com essa tática se o conteúdo privatista foi mantido?

Outro fato importante ocorreu em 2015. O MEC, o FNE-Estado e a comunidade acadêmica são surpreendidos com o documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico* (BRASIL.SAE, 2015), como obra de construção nacional elaborado pelo, então, Ministro de Estado da Secretaria de Assuntos Estratégicos, Mangabeira Unger, a pedido da Presidente Dilma Rousseff. Conforme expresso no referido documento, a educação é um dos fatores fundamentais para a nova proposta de desenvolvimento da "nação"; um projeto político de longo prazo, de Estado, e não de governo: "O esforço para qualificar o ensino público surge no Brasil dentro de contexto maior: a construção de nova estratégia de desenvolvimento nacional" (BRASIL. SAE, 2015, p. 4).

Algumas entidades que compunham o FNE-Estado reagiram de imediato, a exemplo da Anped que em documento veiculado em seu site propõe a criação de um Fórum para discutir o documento e manifesta estranhamento:

Manifestamos estranhamento, desta associação, da chegada a público de um documento que pretende ser orientador da política do governo federal nos próximos quatro anos, sem nenhuma discussão prévia deste com o Fórum Nacional de Educação (FNE), principal interlocutor hoje dos debates em torno da construção das políticas públicas educacionais (grifo nosso) (ANPED, 2015, *texto em html*).

A chamada da ANPEd (2015) para compor um novo Fórum, além de colocar o FNE-Estado como "principal interlocutor", mesmo depois de tantas regressões manobristas, ainda acende a possibilidade de aprimorar o documento. Nesse sentido, questionamos: O que seria aprimorar um documento que defende a primazia do mercado para regular a esfera social e administrar a "questão social"?

E aqui nos coloca a reflexão sobre a via de contenção da contrarreforma operada pelo Estado sob a direção política e cultural do empresariado, num quadro que indica muitas derrotas. A permanência da opção tática de contrapor o empresariado e agora o documento da SAE disputando por dentro do aparelho do Estado não deveria ser repensada? Um ano depois, em 2016, fomos espectadores da afinada derrocada de qualquer possibilidade de disputar por dentro.

Indicando possibilidades

Frente ao quadro de derrotas no âmbito das políticas públicas de educação das últimas décadas, consideramos fundamental repensar a tática para conter a

contrarreforma operada pelo Estado e pelos grandes empresários organizados, por meio de suas trincheiras e ocupações na aparelhagem estatal. Bem como a opção de compor o FNE criado pelo governo e exercer o papel de "principal interlocutor" do MEC e mediador entre este e a sociedade civil, em caráter conciliador e não de confronto, como fora o FNDEP, uma vez que a derrota da classe trabalhadora tem sido no campo dos direitos sociais. Mas hoje essa possibilidade foi aniquilada.

Nesse sentido, entendemos, à luz de Gramsci (2000), que o processo de disputa que se realiza na sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia, não deve priorizar o âmbito estatal-corporativo. Mas, principalmente, o âmbito ético-político. Isso exige que façamos uma análise de como as forças sociais brasileiras estão conduzindo esse processo, diante de uma conjuntura em que a grande política tem se realizado por meio da pequena política. Para Gramsci (2000, p. 21): constitui-se "grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política".

Estamos diante de uma conjuntura que nos amarga dia a dia, nos decepciona, nos deixa estarecidos. Contudo, não devemos temer o conflito e o confronto. Para Fernandes (1981), são o conflito e o confronto entre as classes sociais que dinamizam o capitalismo. A autocracia burguesa local ao reprimir e tentar anular esse conflito e esse confronto acaba por cercear as transformações, mesmo as que são próprias do desenvolvimento capitalista.

Sem dúvida a educação pública universal, gratuita, laica e unitária é central nesse processo, pois é ela que está sendo posta em xeque. E fica a lição de Gramsci: a luta deve ser encaminhada no âmbito ético-política e travada na sociedade civil.

Referências

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 165 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): UNICAMP, 2003.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Fórum ANPEd Debate abre com discussão sobre o documento "Pátria Educadora" [...]**. 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/forum-anped-debate-abre-com-discussao-sobre-o-documento-patria-educadora-participe>>. Acesso em: 26/01/2016.
- BOLLMANN, Maria da Graça N. Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, V. 31, n. 112, p. 657-676, jul-set, 2010.
- BRASIL. CASA CIVIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a

participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

_____. _____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília (DF): Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <[http://www. bresserpereira.org.br / documents /mare/planodiretor/planodiretor.pdf](http://www.bresserpereira.org.br / documents /mare/planodiretor/planodiretor.pdf)>. Acesso em: 13/05/2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento Final (CONAE).** 2010. Disponível em: < http://conae. mec.gov.br / images/stories/pdf/ pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 26/01/2016.

_____. _____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Versão Acrescida. Brasília: MEC, 1993.

_____. _____. **Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010.** Institui o Fórum Nacional de Educação (FNE). Brasília, 2010.

_____. _____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS (SAE). **Pátria Educadora:** a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: SAE, 2015.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei Nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados, 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995.** Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d'Incao. 2008. Disponível em: <<http://www.resserpereira. org.br/papers /2008/08.13. Primeiros. Passos ReformaGerencial.pdf>>. Acesso em: 06/01/2009.

_____; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: _____. _____. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFRJ (ADUFRJ). **PNE 2010:** notas críticas. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2014.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação e Conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. 1993. OTTONE, Ernesto (uma visão sintética). MEC/INEP: Brasília (DF), 1993. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>>. Acesso em: 17/05/2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. 4ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Nota Nº 1**, de 29 de março de 2011. Brasília. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/Formatadas/1%20Nota%20Pblica.pdf>>. Acesso em: 06/04/2013.

_____. **Nota Nº 21**, de 24 de janeiro de 2014. Brasília. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/21%20NOTA%20PBLICA.pdf>>. Acesso: 03/03/2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1085-1114. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso em: 16/09/2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan./abr. 2011, p.235-274.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 57-80.

_____. A nova e velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b, p. 23-50.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. V. 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 14 ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

LENIN, Vladimir Ilyich. **O imperialismo, etapa superior do capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 2 v. 494 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. I, nº 01, p. 41-60, Jul.-Dez./2016.

MACEDO, Jussara Marques de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. **Revista da FAEEBA**. Salvador, vol. 21, nº 38 (jul./dez.) 2012. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I, 2012, pp. 41-55.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. II, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, Sônia. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**. Rio de Janeiro: UFF; NIEP. V.2. n. 2, jan/jul, 2014. Disponível: <<http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/view/35>>. Acesso: 3 de setembro de 2016.

MOTTA, Vânia. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SOUZA, José dos Santos. A educação profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no Governo FHC. **Revista Trabalho Necessário**, ano 11, nº 16, p. 01-36, 2013.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 273-290, julho/dezembro de 2015.

Submetido em: 17-11-2019

Aceito em: 23-12-2019