

**ESTADO REGULADOR E MERCADO EDUCADOR: RAÍZES BURGUESAS DA
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**ESTADO REGLAMENTARIO Y MERCADO EDUCATIVO: RAÍCES BURGUESA DE LA
COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**REGULATORY STATE AND EDUCATING MARKET: BURGUISH ROOTS OF THE
MARKETING OF EDUCATION**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.43886>

Naara Queiroz de Melo¹

Melânia Mendonça Rodrigues²

Resumo: O presente artigo analisa o processo de mercantilização da educação no Brasil sob a ótica da relação Estado-mercado. Desse modo, contextualiza os princípios burgueses do Estado e sua primazia pela propriedade privada; discute a relação da educação com a ideologia do Estado Regulador e do Mercado Educador; e reflete sobre o fortalecimento do mercado, em detrimento do direito à educação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Os resultados elucidam que a transformação da educação em mercadoria figura como a reprodução do contexto social no qual o sistema educacional está inserido, contribuindo para os propósitos do Estado.

Palavras-chave: Educação. Estado. Mercado.

Resumen: Este artículo analiza el proceso de mercantilización de la educación en Brasil desde la perspectiva de la relación Estado-mercado. De esta manera, contextualiza los principios burgueses del Estado y su primacía por la propiedad privada; analiza la relación entre la educación y la ideología del Estado regulador y el mercado educativo; y reflexiona sobre el fortalecimiento del mercado, en detrimento del derecho a la educación. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica, basada en el materialismo histórico-dialéctico. Los resultados aclaran que la transformación de la educación en mercancía aparece como la reproducción del contexto social en el que se inserta el sistema educativo, contribuyendo a los propósitos del Estado.

Palabras clave: Educación. Estado. Mercado.

Abstract: This article analyzes the process of commodification of education in Brazil from the perspective of the relationship State-market. In this way, it contextualizes the bourgeois principles of the State and its primacy for private property; discusses the relationship between education and the ideology of the Regulatory State and the Educating Market; and reflects on the strengthening of the market, to the detriment of the right to education. For that, a bibliographic research was carried out, based on historical-dialectical materialism. The results elucidate that the transformation of education into merchandise appears as the reproduction of the social context in which the educational system is inserted, contributing to the purposes of the State.

Keywords: Education. State. Market.

Introdução

Desde o primeiro formato da instrução pública no Brasil, os interesses e recursos públicos e privados estiveram vinculados, ficando, por vezes, nebulosa a delimitação da atuação do poder público e das organizações privadas. O que faz das fronteiras entre o público e o privado na educação brasileira um debate frequente, e a problemática acerca deste tema sempre lembrada a cada (re)configuração do sistema capitalista.

A impregnação da lógica mercantil nas relações sociais, cada dia mais intensa à medida que o sistema capitalista necessita ser reinventado, reverbera na forma como vai sendo delineado o sistema educacional, tendo como consequência sua crescente mercantilização. De acordo com Martins e Pina (2020, p. 3),

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

Com base na concepção trazida por Martins e Pina (2020), entende-se por mercantilização da educação toda e qualquer influência da ideologia de mercado sobre a educação formal, seja na esfera pública ou na esfera privada. São exemplos: a privatização propriamente dita; a lógica gerencialista na gestão das escolas; a reprodução das relações sociais oriundas das relações de produção – pautadas na lógica da mercadoria – no âmbito educacional; as políticas públicas de viés produtivista para a educação; e a construção de consensos em torno da devoção ao mercado delineando a educação.

No Brasil, a tomada da educação pública pelo mercado, que vai além das formas declaradas de privatização, não é debate recente nem tampouco se esgotará facilmente, sobretudo, diante do atual cenário político, social e econômico, marcado por um neoconservadorismo burguês descortinado e sem pudores, que tem provocado uma vertiginosa eliminação de direitos sociais, atingindo de forma destrutiva a oferta de serviços essenciais, incluindo a educação. Nesse contexto, discutir o processo de mercantilização da educação torna-se emergencial, principalmente quando se considera as consequências desse fenômeno para a classe subalterna de um país latino, periférico e historicamente dependente do grande capital.

Pensar a educação como direito social, público e subjetivo em tempos de gestão gerencialista; inserção de projetos educacionais oriundos de empresas privadas na rede pública; demanda reprimida na rede pública estimulando o aumento de matrículas na rede privada; e do consenso em torno de uma suposta melhor qualidade do ensino privado, requer a compreensão de que essa ofensiva de mercantilização dos direitos sociais tem origem na matriz burguesa do Estado capitalista. Consequentemente, a educação é resultado desses princípios e reproduz o *modus operandi* das relações de produção.

Nesse sentido, o presente texto, que é parte de uma dissertação de mestrado, em sua primeira seção, contextualiza historicamente a constituição do Estado capitalista a partir dos valores da classe burguesa, o que culmina com a primazia do Estado pela propriedade privada e o consequente fetiche pela

mercadoria que permeia as relações sociais. Na segunda seção, são apresentados os conceitos de Estado Regulador e Mercado Educador, a partir do conceito de Estado Educador, de Gramsci, com o objetivo de discutir a relação entre Estado, mercado e educação. E, por fim, a terceira e última seção reflete sobre o fortalecimento do mercado e o enfraquecimento do direito à educação no Brasil.

Estado Capitalista: a matriz burguesa e a proteção à propriedade privada

Apesar da educação, mais especificamente a promovida pela escola, estar situada em uma arena de disputas que a define como historicamente contraditória, sendo responsável tanto pela reprodução das relações consequentes das ações do capital, quanto pela possibilidade de emancipação dos sujeitos, nela encontramos um exemplo de como se pode identificar e investigar os vestígios históricos da formação do Estado capitalista. E, nessa perspectiva, percorrer um caminho que resgata as origens do processo que consolidou a mercantilização da educação no Brasil.

Destaca-se a relevância de não somente traçar os marcos históricos, mas principalmente, lembrar o ‘como’ e o ‘por que’ se justifica a crescente oferta da educação mercantil, seja ela realizada por organizações privadas (cumprindo sua intencional e natural função) ou por instituições públicas que estão sendo progressivamente imersas na lógica do mercado.

Como fomento dessa discussão, é mister o resgate da concepção liberal do Estado a partir de Locke e Hobbes (Século XVII) e Rousseau (Século XVIII), que carrega a base burguesa do direito jurídico, imbuída dos conflituosos ideais de igualdade e liberdade, os quais aquecem a tensão entre o direito e a mercadoria. Essa leitura facilita o entendimento acerca do papel do Estado e suas redefinições, sempre alicerçadas pela sua relação com o mercado.

É comum iniciar a discussão sobre os contornos do “Estado” a partir do legado da Revolução Francesa, que pôs fim ao absolutismo, quebrando o poder centralizado no soberano e na Igreja. Para Carnoy,

A teoria clássica do Estado surgiu a partir da mudança das condições do poder econômico e político na Europa do século XVII. Como o sistema feudal, já transformado pelo desenvolvimento das monarquias nacionais centralizadas e autoritárias, declinava mais ainda, a existência dos mecanismos de limitação do Estado estabelecido e do Estado virtual (como a Igreja Católica, por exemplo) não foi somente questionada, mas também atacada. O resultado foi uma série de guerras civis que devastaram a Europa no final do século XVI e durante todo o século XVII (1988, p. 22).

Em consequência, o Estado liberal começa a ser delineado com o fortalecimento da burguesia no final do século XVII e início do século XVIII. Porém, mesmo estando o capitalismo em processo de consolidação, essa nova classe social, que havia conquistado ascensão econômica contestando o direito natural dos nobres e da Igreja à propriedade privada, ressaltando que esta última deveria ser conquistada através do trabalho, “precisava de uma teoria que lhe desse legitimidade tão grande ou maior do que o sangue e a hereditariedade davam à realeza e à nobreza” (CHAUÍ, 2000, p. 519).

A fundamentação teórica do Estado liberal teve contribuições fundamentais, a princípio, com os pensamentos de Locke e Hobbes (Século XVII) e Rousseau (Século XVIII), que, grosso modo, caracterizaram a passagem do direito natural ao direito civil, na teoria do contrato social.

Carnoy (1988, p.22), lembrando a análise de Hirschman (1977), afirma que “os filósofos políticos dos séculos XVII e XVIII basearam suas teorias do Estado na natureza humana, no comportamento individual e na relação entre os indivíduos”. Evidenciando o foco na existência da sociedade no lugar da comunidade, ressaltando a importância dos indivíduos independentes, “dotados de interesses naturais e individuais, que decidem, por um ato voluntário, tornarem-se sócios ou associados para vantagem recíproca e por interesses recíprocos” (CHAUI, 2000, p. 518).

A perspectiva dos indivíduos independentes e da sociedade no lugar da comunidade já indica a centralidade na individualidade e na propriedade privada, dado que os indivíduos devem associar-se a partir de interesses comuns, mas em vantagem própria e não em benefício do coletivo, em nome da prosperidade entre os sócios e não da igualdade de todos.

A pretensão da burguesia foi a quebra da monarquia e a descentralização do poder, em nome da legitimação da propriedade privada adquirida através do trabalho e não pela via da hereditariedade. O poder, portanto, pertenceria àqueles que fossem possuidores de propriedade, sobretudo, quando esta fosse adquirida pelo esforço e pela capacidade de cada um para acumular riquezas.

Porém, para que a tomada de poder tivesse êxito, seria necessário o apoio dos despossuídos de propriedade. Para estes, a burguesia se apresentava como defensora dos direitos de todos, a classe redentora da sociedade. Desse modo, os despossuídos foram convencidos pelas promessas de um mundo melhor e mais justo para todos, que viria com a queda da monarquia. Mas, ao fim das disputas, atingidos os objetivos que beneficiaram diretamente a burguesia, os pobres sempre eram esquecidos.

A partir da ação utilitarista da burguesia em relação aos despossuídos, foi construída a democracia burguesa, que teve início com o voto censitário, onde só votavam os ditos cidadãos, quais sejam, aqueles que tivessem relativa renda ou riqueza que garantisse esse direito, deixando de fora a classe subalterna.

Esse tipo de democracia gerou conflitos de interesses de classes e, como desdobramento, várias revoltas populares, que, até os dias atuais, têm conquistado a ampliação da cidadania, alargando-a à classe subalterna (CHAUI, 2000).

É no momento das revoltas populares que o Estado capitalista é constituído com a função de, através da lei e da força, estabelecer a obediência e punir o que a lei defina como crime, cumprindo o seu papel de garantir a ordem pública, à luz do que foi definido pelos proprietários privados e seus representantes, ao passo em que tenta, dentro do estabelecimento da ordem, conformar a população de sua condição. Ou seja, o princípio do Estado burguês é a garantia e permanência do direito à propriedade privada e, portanto, o atendimento aos interesses da burguesia diante da conformação social conquistada por coerção e consenso.

Para justificar a desigualdade social e seus privilégios de classe, a burguesia parte de três princípios: o desígnio divino, o direito natural e a meritocracia. Tais princípios estão atrelados e, na lógica burguesa, se respaldam entre si. Pois, como afirma Chauí (2000, p. 519),

[...] embora o capitalismo estivesse em vias de consolidação e o poderio econômico da burguesia fosse incontestado, o regime político permanecia monárquico e o poderio político e o prestígio social da nobreza também permaneciam. Para enfrentá-los em igualdade de condições, a burguesia precisava de uma teoria que lhe desse legitimidade tão grande ou maior do que o sangue e a hereditariedade davam à realeza e à nobreza. Essa teoria será a da propriedade privada como direito natural e sua primeira formulação coerente será feita pelo filósofo inglês Locke, no final do século XVII e início do século XVIII. Locke parte da definição do direito natural como direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação de ambas. Esses bens são conseguidos pelo trabalho. Como fazer do trabalho o legitimador da propriedade privada enquanto direito natural? Deus, escreve Locke, é um artífice, um obreiro, arquiteto e engenheiro que fez uma obra: o mundo. Este, como obra do trabalhador divino, a ele pertence. É seu domínio e sua propriedade. Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, deu-lhe o mundo para que nele reinasse e, ao expulsá-lo do Paraíso, não lhe retirou o domínio do mundo, mas lhe disse que o teria com o suor de seu rosto.

De acordo com Chauí (2000), a respeito do pensamento de Locke, compreende-se que o princípio do desígnio divino defende que, se Deus fez todos os homens iguais e lhes concedeu o direito à propriedade privada, os pobres, que não a possuem, são responsáveis por sua condição inferior. A condição divina de igualdade entre os homens lhes dá o direito natural à propriedade privada, pois todos têm igualmente, diante da natureza, as mesmas oportunidades de prosperar através do trabalho e do esforço. E este esforço, por sua vez, está ligado ao princípio da meritocracia: que promete a prosperidade de acordo com o desempenho e as habilidades naturais que cada um tem e utiliza para acumular bens. De acordo com esses princípios, os despossuídos os são porque gastam seus salários ao invés de acumulá-los, ou porque são preguiçosos e não trabalham o suficiente para serem proprietários.

Os argumentos justificadores do direito à propriedade privada, na perspectiva burguesa, carregam uma concepção de homem e de sociedade que nega as diferentes condições materiais de cada um, negando também a historicidade e induzindo à naturalização e aceitação da própria condição de vida.

A naturalização da estrutura de classes permite a construção e permanência de uma ordem social que consolida a burguesia enquanto classe dominante e solidifica os pobres à margem da sociedade. Resultado que contraria o aparente princípio (e as promessas) das revoluções burguesas: a reversão do poder centralizado em prol de um mundo mais justo.

O direito tem um papel central na constituição do Estado burguês. É dele a função de legitimar a proteção à propriedade privada e os direitos naturais dos cidadãos, estes últimos entendidos como proprietários de bens (MORAES, 2014).

Pode-se entender o direito como a principal ferramenta de concretização dos interesses da burguesia. Foi pela via do direito que a burguesia definiu a principal função do Estado, qual seja a elaboração e execução de leis que garantiriam a legitimação da propriedade privada e a não intervenção estatal na liberdade de mercado, que deveria ser autorregulado. Nessa perspectiva, é também do Estado a

responsabilidade pelo estabelecimento da ordem e controle dos conflitos, agindo com repressão aos que ousassem desobedecer. Segundo Moraes,

[...] a Revolução Francesa é comumente associada ao início da predominância do ideário liberal e seu respectivo modelo de Estado, já que ela formatou as linhas mestras da política e da ideologia do século XIX (2014, p. 271).

Dessa forma, a concepção de Estado mínimo tem suas raízes na Revolução Francesa, que apregoava que a ação estatal somente seria legítima caso fosse necessária e a “necessariedade” somente se perfaz quando a ação estatal tenha o objetivo de preservar a segurança individual dos cidadãos (MORAES, 2014).

Dessa premissa nasce a ideia de Estado como instituição exclusivamente garantidora dos interesses da burguesia, sendo estritamente coerção e que fundamentou as primeiras elaborações marxistas acerca do Estado. Logo, percebe-se que o conceito de Estado do jovem Marx, no “Manifesto do Partido Comunista”, está longe de ser limitado, errôneo ou insuficiente (no momento de sua elaboração), como apontam seus críticos, posto que é um conceito compatível com a conjuntura social de seu tempo e que foi aprimorado pelo próprio Marx, no “18 Brumário de Luiz Bonaparte”, conforme a maturação do Estado capitalista e, posteriormente, por seus seguidores, a exemplo de Antonio Gramsci, nas “Cartas do Cárcere” e Nicos Poulantzas, em “O Estado, o poder, o socialismo”, conceitos que serão explicitados mais adiante.

É com base na concepção liberal que Marx e Engels apresentam, de forma crítica, a concepção marxiana clássica, na qual o “executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia” (2007, p.12).

O advento da modernidade fez ecoar os ideais da razão, do conhecimento seguro, da verdade, da paz, dentre outros. Porém, o individualismo, a propriedade privada, a divisão social do trabalho e o processo de acumulação do capital provocam os efeitos colaterais da sociedade capitalista, que vive o conflito entre a igualdade e a liberdade, refletido nas relações entre burguesia e proletariado, e traduzido em leis e políticas que visam à contenção do acirramento da contradição entre as classes.

Segundo Saviani (2014), no que tange o âmbito educacional, somente a partir desse contexto é possível discutir sobre as categorias ‘público e privado’, pois é nesse processo que a educação torna-se direito do cidadão, como resultado não somente de reivindicações populares, no sentido de condições de acesso e apropriação do conhecimento historicamente acumulado, como também dos interesses da classe dominante em utilizar a educação como meio de aperfeiçoamento da força de trabalho e estratégia para a dominação, pelo convencimento e naturalização das desigualdades.

Com a maturação do Estado burguês, houve uma mudança qualitativa também a tensão entre o direito e a mercadoria, reforçando a disseminação dos ideais de liberdade e Estado mínimo na busca pela acumulação desenfreada, na defesa da propriedade privada e da desregulamentação ou autorregulamentação do mercado, em contraponto com as mobilizações de trabalhadores, que ajudaram a promover a conscientização da classe operária, ao não aceitar suas condições precárias de trabalho e de sobrevivência.

Segundo Hobsbawm (1982), a doutrina liberal clássica foi dominante até a Primeira Guerra Mundial, com a exceção dos adeptos do marxismo e outras perspectivas socialistas. As críticas à doutrina liberal surgiram da percepção de que o Estado Liberal, tal como foi instituído, dava à burguesia o quase total domínio dos bens e das riquezas, ao passo que deixava a massa trabalhadora com o mínimo necessário à sobrevivência.

Dessa forma, vê-se a necessidade de mudança na estrutura social, pois o proletariado passava a reivindicar com intensidade direitos trabalhistas e direitos sociais em geral, além da crise de acumulação inerente à dinâmica do capitalismo, gerando a necessidade do capital em abrir concessões para conciliar as classes e, então, garantir uma nova maneira de acumular, através da produção em larga escala associada às garantias trabalhistas. Porém, a correlação de forças entre as classes sociais não produziu a superação da perspectiva liberal, mudando as funções do Estado e administração de tais funções. Com isso, de mínimo a intervencionista, o resultado das relações de poder gestou o modelo de Estado de bem-estar social. Segundo Netto, o *Welfare State* foi,

[...]o *único* ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos (Itálico do original) (1993, p. 84).

Porém, a própria dinâmica do capital, promotora da desigualdade social através da incessante busca pela acumulação, torna limitado o significado histórico de bem-estar social. Em longo prazo, a intervenção do Estado na implementação de políticas sociais e melhoria de vida dos trabalhadores provoca certa estabilidade financeira para os mesmos e, conseqüentemente, a redução na taxa de lucros e o esgotamento das possibilidades de acumulação para os capitalistas, desencadeando a necessidade de uma reestruturação política e econômica para a recuperação da taxa de lucros. De acordo com Hobsbawm,

Um afrouxamento na ascensão contínua de produtividade e/ou um aumento desproporcional nos salários resultariam em desestabilização. Dependia do que estivesse tão dramaticamente ausente no entreguerras, um equilíbrio entre o crescimento da produção e a capacidade dos consumidores de comprá-la. Os salários tinham de subir com rapidez suficiente para manter o mercado ativo, mas não para espremer os lucros. Como, porém, controlar salários numa era de demanda excepcionalmente florescente? Como, em outras palavras, controlar a inflação, ou pelo menos mantê-la dentro de limites? Por último, a Era de Ouro dependia do esmagador domínio político e econômico dos EUA, que atuavam às vezes sem pretender — como o estabilizador e assegurador da economia mundial. (1995, p. 223)

Em suma, o padrão de sociabilidade se esgota com a redução da taxa de lucros e “nada mais natural que reclamar, para a ultrapassagem da crise, um novo contrato social, uma sociedade solidária” (Itálico do original) (NETTO, 1993, p.85), uma reconfiguração conjuntural para dar continuidade ao processo de acumulação do capital.

Dessa forma, “a manutenção e o envolver da ordem do capital estão implicando, cada vez com mais intensidade, ônus sócio-humanos de monta” (NETTO, 1993, p. 71) e, para escamotear esse ônus, a responsabilidade pela crise recai sobre o Estado e não sobre os limites do próprio capitalismo e sua necessidade de se reinventar para ser perpetuado (APPLE, 2003), remontando à já conhecida retórica da superioridade do mercado. Nesse contexto ocorreu a virada neoliberal: construindo um novo padrão de

sociabilidade, sobre antigas premissas, visando à passividade das classes diante da perda de direitos e garantias, pois, quanto menor a resistência da classe subalterna, maior a liberdade de acumulação para a classe hegemônica.

O neoliberalismo se apoia nas premissas do desenvolvimento centrado no individualismo e no Estado mínimo (para o social) ou, segundo Netto (1993), “Estado máximo para o capital”, disseminando uma ideologia sedutora que aponta as liberdades individuais, de mercado e de comércio como as chaves para o sucesso e a promoção do bem social através de atividades empreendedoras individuais.

Perry Anderson afirma que o neoliberalismo,

[...] é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis aí algo muito mais parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado. (1995, p. 12)

Compreendendo que o processo de maturação do Estado expressa o aumento da complexidade da relação entre estrutura e superestrutura, é necessário recorrer às concepções acerca do Estado capitalista sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, além de esclarecer as expressões Estado Regulador e Mercado Educador, elaboradas com o intuito de detalhar a tensão entre Estado e mercado, além de problematizar a função de cada uma dessas dimensões e suas consequências para a educação. O que será detalhado a seguir.

O Estado Regulador e o Mercado Educador: concepções em uma perspectiva dialética

Pode-se afirmar que a essência da mercantilização da educação está na relação dialética entre Estado e mercado e foi nessa perspectiva que os conceitos Estado Regulador e o Mercado Educador foram elaborados³, a fim de melhor esclarecer a função de cada uma dessas dimensões quanto ao controle e condução da educação. Tal elaboração está relacionada ao conceito de Estado Educador de Antônio Gramsci, o qual entende o Estado em seu sentido amplo⁴, abrangendo não somente as instituições públicas, como também os aparelhos privados de hegemonia, dentre os quais, as organizações instituições mercantis, como integrantes do bloco de poder e participantes das relações de força que constituem o Estado, que utiliza estratégias de coerção e consenso para educar politicamente a população.

Dessa forma, Estado e mercado atuam conjuntamente, na perspectiva gramsciana do bloco histórico, ou seja, uma relação orgânica e dialética entre estrutura (conjunto das relações materiais de produção) e superestrutura (conjunto das relações ideológico-culturais).

Porém, a ênfase na “separação” entre Estado e mercado tem intenção estratégica e didática, para pontuar as ações do Estado, na elaboração e regulação de políticas públicas, sobretudo as educacionais, ao passo que, paradoxalmente une-se ao mercado, privilegiando este último, tanto na transferência de poder para executar as políticas educacionais em instituições públicas, quanto pela política de omissão, contribuindo para o fortalecimento dos entes privados e a transformação do direito social em mercadoria.

Nesse sentido, embora seja o Estado a instância em que as políticas educacionais são elaboradas, através das sanções legais, cumprindo sua função regulatória, e o fato de as instituições educativas, ligadas ao aparelho de Estado, desempenharem, dentre outras, a importante função de materializar essas políticas, é a grande narrativa da mercadoria (DUFOUR, 2005), que carrega os interesses latentes e declarados do capital, que vai nortear a efetivação dessas políticas. Daí a dimensão educativa do mercado, ou seja, o Mercado Educador.

Cabe ainda salientar que a separação estratégica entre Estado e mercado, ou entre a dimensão política e a econômica, não significa cair no equívoco de entendê-las como autônomas, mas como partes do mesmo processo, pois, como afirma Poulantzas (2015, p.18):

Esta separação não nos deve levar a crer em real exterioridade do Estado e da economia, como se o Estado só, do exterior, interviesse na economia. Esta separação é a forma precisa que encobre, sob o capitalismo, a presença constitutiva do político nas relações de produção e, dessa maneira, em sua produção. A separação do Estado e da economia e a presença-ação do Estado na economia, que não passam de uma única e mesma figura das relações do Estado e da economia sob o capitalismo, atravessam, embora modificadas, toda a história do capitalismo, todos os seus estágios e fases: pertencem ao duro cerne das relações de produção capitalistas (POULANTZAS, 2015, p. 18).

Na concepção de Poulantzas, o Estado é “uma relação de forças ou, mais precisamente, a condensação material de tal relacionamento entre as classes e as frações de classe, da forma como ela é expressão no Estado em uma forma necessariamente específica” (2015, parte II, p. 1), em que a classe burguesa e o proletariado, através de seus representantes e aparelhos ideológicos de Estado, disputam projetos de sociedade, somando ganhos e perdas nos vários embates, obviamente, sem que haja um equilíbrio entre essas forças.

Gramsci (2005) compreende o Estado em uma concepção que amplia o conceito marxiano clássico, dado o contexto histórico vivido pelo autor, que lhe permitiu perceber a relação dialética entre estrutura e superestrutura, estas que concorrem em direção à consolidação do poder de classe do bloco hegemônico, por meio de mecanismos de coerção e de consenso, para a sustentabilidade do capital. Dessa forma, “compreende-se que, na concepção gramsciana de Estado, sociedade política e sociedade civil estão em relação de *unidade-distinção*. Esta relação define de forma apropriada também a ligação entre força e consenso” (Itálico nosso) (BIANCHI; ALIAGA, 2011, p. 29).

A perspectiva gramsciana define a concepção ampliada do termo, quando o autor afirma que o conceito de Estado,

[...]habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (GRAMSCI, 2005, p. 84).

O Estado ampliado de Gramsci compreende a relação orgânica e dialética entre sociedade política e sociedade civil, sendo esta última compreendida como arena privilegiada de disputas, na qual se

dá a luta de classes pelo poder ideológico, apresentando-se como o espaço da hegemonia, da construção do consenso.

Entende-se a construção dos consensos ou hegemonia⁵, conceito central na obra de Gramsci e norteador para nossa análise, como a liderança ideológica de uma classe sobre as demais, que compreende disputas de projetos de sociedade, de visões de mundo, além de abarcar mediações de forças, ainda que em um equilíbrio instável.

Cabe aqui ressaltar que, para o autor, não se trata de privilegiar o político em detrimento do econômico, mas de explicitar que, em unidade, cada dimensão do Estado tem funções específicas e que estão relacionadas.

Somente a partir da análise crítica, descortina-se a ideologia disseminada pelas instituições (aparelhos de Estado e aparelhos privados de hegemonia) como estratégia de consenso, revelando que o Estado deve estar longe de ser compreendido como uma instância neutra que opera juridicamente a favor do bem comum, ou mesmo como uma máquina de funcionamento exclusivo ao atendimento das necessidades da burguesia. Compreender a amplitude do Estado, no sentido gramsciano, é perceber a relação dialética e contraditória entre as suas dimensões.

A contradição característica do Estado capitalista apresenta, dentre outros aspectos, – em contraponto ao trabalhador consciente de sua condição de explorado – o fenômeno do trabalhador submetido à exploração de mais valia, ao mesmo tempo em que é convencido pela lógica capitalista a seguir o curso da acumulação.

É nessa dinâmica que a retórica burguesa do capital conduz o trabalhador à naturalização de suas precárias condições de vida e das desigualdades sociais, assim como o convida a desejar o modo de vida da classe dominante, neutralizando suas ações reivindicatórias e enfraquecendo seu reconhecimento enquanto sujeito pertencente a uma classe, ou seja, levando-o à alienação.⁶

No âmbito educacional, as ideias pedagógicas carregam a ideologia hegemônica que é disseminada pelos intelectuais e pelas instituições pedagógicas (CURY, 1985), sejam elas públicas ou privadas. Portanto, estando a hegemonia propagando os interesses do mercado, o processo de mercantilização da educação é uma forma de materialização da hegemonia, pois a classe econômica e politicamente dirigente dissemina suas ideias através dos aparelhos privados de hegemonia (e também das instituições públicas), utiliza o aparelho de Estado para legitimá-las e efetivá-las, por coerção e por consenso, para, simultaneamente, cercear e convencer a classe subalterna a seguir a direção do capital.

Seguindo esse curso, o contexto educacional figura um campo fértil para a reprodução do consenso dominante que, dentre outros aspectos, abarca a lógica mercadológica, transformando o direito à educação em mercadoria, uma vez que a maior parte da população acredita e serve aos interesses do capital, mesmo que alienadamente. Este fenômeno pode ser compreendido a partir do que Marx (2013) chama de reificação das relações sociais. Ou seja, ideias, pessoas, sentimentos e, nesse caso, o direito social recebem características de coisa; de objeto que pode ser adquirido pelo poder de compra e que é oferecido como diferencial; um produto com valor agregado, sendo desejado e consumido seguindo o curso, aparentemente perene, do fetichismo pela mercadoria.

Na perspectiva da teoria do valor de Marx, compreendemos a transformação da educação em mercadoria, agregando ao seu valor real, ou seja, à sua utilidade de formação científica e humana dos sujeitos, o dito diferencial oferecido pelo mercado, imbuindo, no serviço prestado, as garantias que a escola pública parece não oferecer: o status quo de pagar pelo serviço educacional equivalente ao de quem compra numa grife, melhores condições para competir no mercado de trabalho em futuro breve, acesso ao conhecimento extracurricular (como aulas de música e prática de esportes), corpo docente supostamente melhor qualificado⁷, dentre outros aspectos que estão diretamente relacionados com valores preconizados pelo liberalismo em seus vários estágios.

No atual contexto, sob a concepção ampliada do Estado, as insistentes tentativas de privatização dos serviços públicos, especialmente da educação, retomam o princípio burguês do Estado: a centralidade, proteção e defesa da propriedade privada e proprietários.

Esse é o principal motor que impulsiona o mercado educacional, o interesse estratégico da classe hegemônica pela educação e a consequente e frequente transformação da educação em mercadoria.

O fortalecimento do Mercado Educador e o enfraquecimento do direito social à educação

Analisar o processo de mercantilização da educação implica compreender minimamente quais os efeitos da ideologia mercadológica na vida em sociedade e, mais especificamente, quais as consequências dessa ideologia para a educação pública.

Não é demais pensar que é o mercado o grande regente da humanidade desde a formação do Estado burguês (e sua clássica função de proteção à propriedade privada), passando pelo Estado liberal (que escamoteia ou justifica os interesses da burguesia sob a falácia da liberdade) até o estágio atual, o Estado neoliberal, com sua obsessão pelo livre mercado e perseguição aos direitos sociais ou, como já mencionado, mínimo para o social e máximo para o capital (NETTO, 1993).

A cada estágio do Estado capitalista, o que se tornou mais evidente foi a visibilidade do mercado enquanto grande sujeito, de acordo com o grau de maturação e a conveniência do capitalismo. Esse grande sujeito só insurgiu como a bandeira hasteada de um padrão de sociabilidade, ou seja, uma doutrina escancarada e sem pudores, com o neoliberalismo, ou o “capitalismo sem luvas”, como o define Noam Chomsky (2002).

A crescente visibilidade do mercado, desde os primórdios do Estado capitalista, expressa o que veio a ser a sua condição atual de divindade na sociedade dita pós-moderna (DUFOR, 2007). Dufour afirma que o mercado preencheu o espaço que antes era tomado por Deus e pela narrativa religiosa monoteísta, pois a divindade suprema é chamada em última instância, e este sentimento é necessário para que os sujeitos possam acreditar em alguma coisa quando os desdobramentos do capitalismo apresentam cenários nos quais não resta mais esperança.

Não que as religiões não ofereçam mais esse alento, mas as vantagens do mercado vêm ganhando mais credibilidade entre os sujeitos – e fazendo os olhos brilharem com mais intensidade que as promessas da igreja⁸.

Dessa forma, o “deus mercado” teria uma vantagem sobre os demais: a concretude. Nas palavras de Dufour, “o Mercado seria poderoso como Deus, mas teria a vantagem de ser verdadeiro” (2005, p. 82, *itálico do original*).

A sedutora narrativa da mercadoria faz um chamamento a uma divindade (DUFOUR, 2005) que pode A crescente visibilidade do mercado, desde os primórdios do Estado capitalista, expressa o que veio a ser a sua condição atual de divindade na sociedade dita pós-moderna (DUFOUR, 2007).

Segundo Dufour (2005), apesar da pós-modernidade carregar alguns símbolos existentes na modernidade, a passagem de uma fase a outra traz consigo a descrença nos grandes sujeitos⁹ que nortearam as grandes narrativas¹⁰, sobretudo, as ocidentais. Para o autor, estariam ainda presentes na pós-modernidade os antigos grandes sujeitos da modernidade, mas sem o prestígio necessário para se impor.

Dufour fundamenta sua afirmação no fato de que os grandes crimes cometidos contra a humanidade, como o genocídio dos índios e o tráfico dos negros, foram ignorados enquanto não foram cometidos no território europeu e enquanto não haviam ainda conduzido à autodestruição da civilização europeia¹¹.

Porém, segundo o filósofo, as sociedades ocidentais vivem com o que ainda resta das grandes narrativas, e a aparente queda dos grandes sujeitos não deixou um espaço vazio para a tomada da liberdade e da individualidade dos sujeitos, como apregoam alguns apologistas do liberalismo, mas sim um espaço que foi tomado pelo mercado. Este se tornou claramente o novo grande sujeito e a narrativa da mercadoria a filosofia de vida da sociedade dita pós-moderna.

Dufour (2005) afirma que o mercado preencheu o espaço que antes era tomado por Deus e pela narrativa religiosa monoteísta, pois a divindade suprema é chamada em última instância, e este sentimento é necessário para que os sujeitos possam acreditar em alguma coisa quando os desdobramentos do capitalismo apresentam cenários nos quais não resta mais esperança.

Não que as religiões não ofereçam mais esse alento, mas as vantagens do mercado vêm ganhando mais credibilidade entre os sujeitos – e fazendo os olhos brilharem com mais intensidade que as promessas da igreja.

Dessa forma, o deus mercado teria uma vantagem sobre os demais: a concretude. Nas palavras de Dufour (2005, p.82), “o Mercado seria poderoso como Deus, mas teria a vantagem de ser verdadeiro”.

A sedutora narrativa da mercadoria faz um chamamento a uma divindade (DUFOUR, 2005) que pode atuar como um “espírito escondido” com sua “mão invisível” que controla o *modus operandi*, mas se estabiliza no imaginário social porque essa ideologia conta com a solidez do objeto. atuar como um “espírito escondido” com sua “mão invisível” que controla o *modus operandi*, mas se estabiliza no imaginário social porque essa ideologia conta com a solidez do objeto. Como afirma Milton Santos,

[...] a ideologia se torna real e está presente como realidade, sobretudo por meio dos objetos. Os objetos são coisas, são reais. Eles se apresentam diante de nós não apenas como um discurso, mas como um discurso ideológico, que nos convoca, malgrado nós, uma forma de comportamento (SANTOS, 2008, p. 51).

O objeto materializa a pretensa verdade das promessas do “deus mercado” e é a porta de entrada para que toda a retórica do capital seja absorvida pela sociedade de tal forma que já se encontra naturalizada, como se não houvesse outra maneira de viver que não a dita pelo mercado.

É nessa perspectiva, da ideologia do mercado, que seguem as diretrizes que conduzem a educação pública na sua expressão materializada: a escola¹².

A educação formal (pública ou privada), como não poderia ser diferente, é uma das esferas regidas pela ideologia da mercadoria, sobretudo, de maneira estratégica. Pois é a escola uma das instituições mais eficientes para educar os consensos e legitimar a política econômica ditada pelo mercado e mantida pelo Estado. Segundo Cury (1985, p.56),

[...] é nessa medida que uma concepção de educação integra uma estratégia de poder viabilizadora da acumulação. Essa concepção, fazendo uso das instituições educativas, se aninhará na relação entre as classes sociais cujo *dilaceramento* pode ser tanto mascarado como desocultado (itálico do original).

Educar é um ato político e, já dizia Florestan Fernandes, “não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar pelo compromisso com os exploradores ou com os explorados”. Dessa forma, não existe neutralidade na escola. Pelo contrário. A pedagogia tem intencionalidades e como as instituições educativas são espaços de luta e contradições, reproduzindo a dinâmica do Estado capitalista, não resta dúvida de que se trata de disputas nas quais há um desequilíbrio entre as forças.

O sistema educacional compreende as instituições públicas e organizações privadas, que disseminam ideias pedagógicas seguindo percursos diferentes, mas, mesmo considerando as contradições que lhes são peculiares, projetam o mesmo destino final: a manutenção da desigualdade social.

As escolas privadas atendem clara e diretamente aos interesses do capital, a educação-mercadoria (RODRIGUES, 2007), porque a sua natureza ideológica e jurídica a faz funcionar como uma empresa de fins lucrativos e, conseqüentemente, adotar de imediato a lógica da mercadoria. O que implica disseminar em sua prática a pedagogia hegemônica, ou seja, da classe dirigente.

A base da escola pública estatal (material e intelectual) é criada, regulada e mantida pelo Estado que, apesar de carregar o escudo da democracia e o rótulo de garantidor dos direitos sociais, sempre que possível e com prioridade, exala sua essência burguesa ao elaborar e implementar as políticas educacionais, o que pressupõe a primazia das ideias pedagógicas da burguesia.

Vale retomar que a escola pública e a escola privada possuem naturezas distintas, educando os consensos de formas diferentes, mas concorrem para o mesmo fim: a manutenção da sociedade de classes. Porém, cabe ainda ressaltar que a escola carrega muitas contradições, sobretudo, pelo fato de que ao passo que educa os consensos a serviço do mercado, serve também de meio para a emancipação da população subalternizada, pois o acesso ao conhecimento, através do direito público subjetivo à educação, está incluso entre as concessões feitas pelo Estado às classes subalternas.

Ao passo que a educação foi declarada, no Brasil, como direito social a partir da Constituição Federal de 1988, as oscilações econômico-políticas do capitalismo (considerando os cenários mundial e local) afetam esse direito e determinam a maneira como ele é efetivado. Nesse sentido, as políticas

educacionais, quando analisadas criticamente, deixam esmaecer a aparência democrática do Estado capitalista e mostram a face regressiva neoliberal deste último, que age privilegiando o mercado em detrimento da população, deslocando a concepção de cidadania do viés emancipatório para o viés mercadológico.

A partir da ideologia de mercado, o Estado é alinhado as diretrizes da educação pública à lógica das empresas privadas, legitimando e incentivando, a cada dia, novas formas de privatização e mercantilização dos serviços educacionais, reforçando o ideário social de que a qualidade está onde a iniciativa privada toca.

A história da educação no Brasil revela que o país apresenta em sua trajetória alguns formatos de educação pública e, em todos eles, houve a interferência da iniciativa privada. Hoje, mesmo a escola pública estatal, ofertada e mantida pelo Estado, tem crescente influência da classe empresarial, desde a elaboração das políticas educacionais que determinam como a educação deve ser avaliada, até a própria gestão das escolas. Fazendo entender que o caráter dependente do Estado, que acompanha toda a história da formação social brasileira, é reproduzido na educação.

Além disso, as políticas educacionais, regulamentadas pelo Estado, porém ditadas pelo mercado, introduzem a lógica da mercadoria a ponto de não só influenciar o funcionamento das escolas públicas, mas também de induzir o crescimento do sistema educacional privado, a partir do momento em que o Poder Público não oferece condições educacionais satisfatórias na rede pública.

A mercantilização da educação, ou seja, a inserção da ideologia de mercado na educação, manifesta-se de algumas formas, dentre elas, a privatização da rede pública de ensino e o incentivo ao crescimento do mercado educacional. De acordo com Sguissardi,

Como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização. Isto não somente entre os empresários da educação, mas até certo ponto também para os interesses privado/mercantis no aparelho do Estado (2008, p. 1013).

Sguissardi (2008) refere-se aos conceitos de Rodrigues (2007) de “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação”. A primeira é definida como o tratamento da prática educacional como mercadoria, vista pela classe empresarial como possibilidade de valorização de seu capital. Um exemplo claro de educação-mercadoria é a prestação do serviço educacional por uma escola privada de fins lucrativos. Enquanto a mercadoria-educação é a educação e o conhecimento encarados como insumos à produção de outras mercadorias “como é usual no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007, p. 5).

Em todos os casos prevalecem os interesses do capital, na ideologia e nas políticas, ficando muito claro, a partir de uma análise crítica, que o mercado é o grande educador e as instituições pedagógicas ligadas ao aparelho de Estado são mediadoras e reprodutoras estratégicas da ideologia mercadológica.

Diante do exposto, pode ser percebido o ideário social de endeuamento do mercado (DUFOUR, 2007), o qual não foi inventado pela dita pós-modernidade. Trata-se sim de uma herança consistente da matriz burguesa do Estado capitalista, que prioriza e supervaloriza a propriedade privada, dependendo desta última, inclusive, a condição de cidadão.

Mesmo com o sufrágio universal e a conseqüente ampliação da cidadania, passando pelas aspirações de um mundo igualitário por meio dos ideais e lutas dos diversos movimentos políticos e sociais, a cidadania via consumo é fato cada dia mais presente e consolidado por mecanismos de coerção e consenso executados pelo Estado, cumprindo os mandamentos do mercado. E dessa forma, analisando criticamente, fica mais clara a percepção do enfraquecimento do direito social à educação.

Considerações Finais

A reflexão crítica sobre a natureza social e política do Estado capitalista desvela, dentre outros aspectos, as relações entre as bases ideológica e material desse Estado e a desigualdade social, a condição de subalternidade da classe trabalhadora e os mecanismos de coerção e consenso para a manutenção do poder da classe dirigente.

Ao analisar as manifestações de privatização ou mercantilização da educação, descortina-se a matriz que provoca o exacerbado fascínio pela lógica do mercado: a essência burguesa do Estado. Dessa essência se origina a lógica que domina a sociedade capitalista e é reproduzida na educação. É dela o alicerce da defesa inescrupulosa da propriedade privada, o fio condutor do individualismo, da reificação das relações sociais, da alienação dos sujeitos, do culto ao deus mercado.

Em um momento histórico no qual as instituições educacionais brasileiras são apontadas – por governantes, grandes empresários e lideranças religiosas conservadoras – como doutrinadoras a serviço das ideologias de esquerda, percebe-se, sob uma perspectiva crítica, que o sistema educacional, pelo contrário, está impregnado pela lógica mercantil (com direcionamento e consentimento do Poder Público), contribuindo para a perpetuação da base burguesa do Estado e para o fortalecimento da essência ultraconservadora e acumuladora de aparelhos hegemônicos e frações de classe ligadas à elite do capital.

Esse ideário social da supervalorização da propriedade privada e da ideologia de mercado, construído historicamente a partir da ação regulatória, coerciva e educativa da relação Estado-mercado, permeia a materialização das políticas educacionais e o direcionamento da educação pública no Brasil.

Dessa forma, ainda que alienadamente, a escola atua como um instrumento de consolidação da hegemonia burguesa, seja por meio de privatização de serviços e produtos (como empresas que comercializam sistemas privados de ensino, atuando na formação de professores e na oferta de material didático para a rede pública), seja pela dinâmica do mercado regendo o funcionamento das escolas públicas, ou mesmo pela narrativa mercantil de valorização da educação-mercadoria, elegendo a rede privada como a melhor alternativa para uma formação escolar de qualidade.

Porém, mesmo diante de tamanha desvantagem no que se refere às relações de força, são de extrema importância e urgência a organização e continuidade de movimentos de resistência. Caso

contrário, amplia-se mais rapidamente a perda de direitos sociais fundamentais, incluindo a educação pública. O que contribui para o aumento dos abismos sociais presentes em um país imerso em sua histórica condição de periférico e dependente da elite do capital.

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BIANCHI, A.; ALIAGA; L. **Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 17-36.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao/compilado.htm)>. Acesso em: 17/05/2020.
- BUCCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papyrus, 1988.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro, Companhia de Freud: 2005.
- DUFOUR, D. **O Divino Mercado**. Rio de Janeiro, Companhia de Freud: 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014. v.3.
- GRAMSCI, A.. **Cartas do cárcere**, vol. 2. HENRIQUES, L. S. (Trad.); COUTINHO, C. N.; HENRIQUES, L. S. (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- HIRSCHMAN, A. O. **Desenvolvimento por efeitos em cadeia: uma abordagem generalizada**. Estudos CEBRAP, N. 18. 1977.
- HOBBSBAWN, E. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HOBBSBAWN, E **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. ENDERLE, R. (Trad.). São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- MARX, K.. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Escriba, 1968.
- MARTINS, A.S.; PINA, L.D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, v.20, p.1-21, 2020.
- MELO, N.Q. **O Estado Regulador e o Mercado Educador: um estudo sobre o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande/PB**. 2018. Orientador: Melânia Mendonça Rodrigues. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

MORAES, R. Q. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de informação legislativa**. Ano 51, nº 204, out-dez de 2014.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **A Escola Pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

POULANTZAS, N. **O Estado, O Poder, O Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento púnico à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SGUISARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

Notas

¹ Mestre em Educação/UFCG. Pedagoga da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional – UFCG - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6990117769757611>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3589388982247952>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0479-0332>. E-mail: naaraqueiroz@gmail.com.

² Doutora em Educação/UFRN. Professora Titular Aposentada da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG e do Programa de Pós-graduação da referida universidade. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional da UFCG - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6990117769757611>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3894-1514>. E-mail: melaniarodrigues@gmail.com

³ “O Estado regulador e o mercado educador” são construções autorais realizadas a partir da relação com o conceito de “Estado educador” de Antonio Gramsci.

⁴ Segundo Bottomore (2013, p.18), em Marx, “a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)”.

⁵ De acordo com Buci-Glucksmann (1980), até 1926, inclusive em “A Questão Meridional”, Gramsci aborda o conceito de hegemonia fazendo referência à hegemonia do proletariado. Porém, o Caderno I apresenta uma mudança de campo, trazendo a hegemonia especificada pelo novo conceito de aparelho de hegemonia, referindo-se às práticas da classe dominante. Dessa forma, a impregnação da lógica mercantil na dinâmica da escola nada mais é do que uma das formas de consolidação da hegemonia dirigente.

⁶ Segundo Bottomore (2013, p.18), em Marx, “a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)”.

⁷ Além de, nem sempre, a formação dos professores da rede privada ser superior aos da rede pública, a falta de estabilidade quanto ao vínculo empregatício é uma forma de coerção para que estes estejam submetidos à lógica das empresas privadas mercantis, com risco de represália mediante possíveis posicionamentos críticos. Essa dinâmica promove a aparência de ditos profissionais com maior profissionalismo e dedicação, enquanto escamoteia a frequente precarização do trabalho docente.

⁸ Lembrando que em muitos casos as igrejas associam discursos religiosos à narrativa mercadológica, o que não significa uma contradição, mas um alinhamento de interesses entre dois grandes sujeitos e duas grandes narrativas. Sobre a atuação da religião em prol do capital, cf. o livro de Michael Apple, *Educando à Direita*.

⁹ São exemplos de grandes sujeitos a Igreja, Deus, reis, imperadores, líderes revolucionários dentre outros.

¹⁰ Dentre elas: a narrativa religiosa monoteísta, a dos Estados-nações e a da emancipação do proletariado. Para aprofundamento, conferir o livro “A arte de reduzir as cabeças”.

¹¹ O autor acredita que os grandes sujeitos “apareceram apenas como terríveis ilusões sabiamente construídas que por fim nos conduziram apenas a mais desconcertante das antinomias, a que transforma – inverte, poderíamos dizer – a lei em crime e o crime em lei. Desde então estamos irremediavelmente entregues a nós mesmos, todavia sem poder verdadeiramente assumi-lo (DUFOUR, 2005, p. 59).

¹² A escola é a instituição pedagógica que será enfatizada nesse momento, porém ela não é a única que tem função educativa na construção dos consensos. Na perspectiva gramsciana, outras instituições sociais desempenham esse papel, como as próprias

instituições representativas do aparelho de Estado e também os aparelhos privados de hegemonia (a família, a igreja, as empresas etc.).

Recebido em: 17 mar de 2021

Aprovado em: 01.dez de 2021