

## PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

## PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN MÁS ALLÁ DEL CAPITAL

## PRIVATIZATION OF EDUCATION: A PROPOSAL FOR REFLECTION BEYOND CAPITAL

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.45683>

André Dione Fonseca<sup>1</sup>

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>2</sup>

**Resumo:** A privatização da educação é um assunto visitado e revisitado nas últimas décadas sob diferentes perspectivas analíticas. O montante de estudos faz jus à complexidade e à dinamicidade de um tema que não perde seu *status* de atual, pois, como se sabe, o ataque privatista é contínuo e lança mão das mais diferentes estratégias para a tomada do espaço público em favor dos interesses de grupos específicos. Neste artigo, pretendemos contribuir para esse debate apresentando uma proposta de reflexão sobre o problema da privatização da educação a partir da chave conceitual “para além do capital”, de István Mészáros. Procuramos demonstrar, assim, que a existência de um serviço público gratuito no interior de um sistema essencialmente orientado para o processo de formação do lucro é uma contradição insuperável, que coloca a educação em constante ameaça. A projeção dessa problemática em uma perspectiva “para além do capital” serve justamente para explicitar os limites dos reformismos corretivos no interior do sistema e a necessidade urgente de estabelecer uma alternativa radical à atual forma de organização social, na qual a educação esteja a salvo das determinações do valor de troca.

**Palavras-chave:** Privatização. Educação. Para além do capital.

**Resumen:** La privatización de la educación es un tema que ha sido visitado y revisado en las últimas décadas desde diferentes perspectivas analíticas. La cantidad de estudios hace justicia a la complejidad y la dinámica de un tema que no pierde su *status* actual, ya que, como sabemos, el ataque privatista es continuo y hace uso de las estrategias más diferentes para tomar el espacio público a favor de los intereses de grupos específicos. En este artículo, tenemos la intención de contribuir a este debate, presentando una propuesta de reflexión sobre el problema de la privatización de la educación basada en la clave conceptual “más allá del capital”, de István Mészáros. Buscamos demostrar, por lo tanto, que la existencia de un servicio público gratuito en el interior de un sistema esencialmente orientado al proceso de formación del lucro es una contradicción insuperable, que pone a la educación en constante amenaza. La proyección de este problema en una perspectiva “más allá del capital” sirve precisamente para explicar los límites de los reformismos correctivos dentro del sistema y la urgente necesidad de establecer una alternativa radical a la forma actual de organización social, en la que la educación esté a salvo de las determinaciones de valor de cambio.

**Palabras clave:** Privatización. Educación. Más allá del capital.

**Abstract:** The subject of privatization of education was visited and revisited in the last decades under distinct analytical perspectives. The amount of studies suits the complexity and dynamicity of this always current theme, since it is known that the privatist attack is continuous and makes use of different strategies to take public spaces in

favor of specific group interests. In this article, we intend to contribute to this debate, proposing reflection about the privatization of education from the conceptual perspective “beyond capital”, by István Mészáros. We intend to demonstrate that the existence of a free public service inside a system that is oriented to profit-taking is an insurmountable contradiction, which places education under constant threat. The projection of this issue to a “beyond capital” perspective functions to clarify the limits of corrective reformism inside the system and the urgent need to establish a radical alternative to the current form of social organization, in which education escapes the determinations of exchange value

**Keywords:** Privatization. Education. Beyond capital.

### **Introdução**

A privatização da educação é um problema insistente, que tem galvanizado a atenção de incontáveis pesquisadores das mais diversas afiliações teóricas mundo afora. As pesquisas são tantas e em tão diferentes países, que recenseá-las todas nos limites deste artigo seria um completo despropósito. Embora a diversidade seja a característica marcante dos estudos interessados em compreender as investidas privatistas no campo educacional nas últimas décadas, há certo consenso entre os pesquisadores quando se trata do papel fundamental desempenhado pelo ideário neoliberal no aprofundamento e na sistematização dos ataques privatistas à educação em seus mais diferentes níveis. Isso porque, de forma resumida, nos anos 1980 houve uma literal demolição das bases do chamado Estado de bem-estar social em favor de uma nova ordem econômica internacional (BAIR, 2009), na qual o Estado passou a ser a emanção primária de poder das altas classes capitalistas, configurando o que Gérard Duménil e Dominique Lévy (2007) classificam de “golpe de 1979”. Esse golpe, desferido com grande sucesso, tinha como intuito principal restaurar os privilégios dos “empresários conservadores”, que, desde a Grande Depressão de 1929, paulatinamente, vinham sendo corroídos (PHILLIPS-FEIN, 2009).

A oportunidade que lhes permitiu agir com efetividade nessa investida restauradora contra o compromisso keynesiano ou social-democrata, delineado a partir do crash da Bolsa de Nova York, em 1929, e aprofundado no pós-Segunda Guerra Mundial, foi aberta pelas próprias contradições do capital, que culminaram na grave crise estrutural dos anos 1970, chamada por Harry Magdoff e Paul Sweezy (1977), no calor do momento, de a crise cabal do “fim da prosperidade”. Tão sérios foram os abalos econômicos que atingiram as estruturas do sistema global do capital, entre as décadas de 1970 e 1990, que o célebre historiador britânico Eric Hobsbawm (1995) enxergou nesse interregno temporal a configuração de um momento inédito do “breve século XX”, a que ele denominou “era do desmoronamento”. Christian Stoffaës apresenta, de forma bastante didática, como se deu a escalada dessa crise estrutural a partir de datas-chave, que, se não alcançam a totalidade dos fatores que concorreram para o colapso do chamado Estado de bem-estar social, permitem pelo menos um olhar panorâmico sobre o complexo cenário daqueles anos:

A crise contemporânea é um processo de lenta deterioração, um cancro sutil e não um acesso de febre. Se bem que não se possa encontrar, a título de ilustração, uma data-símbolo análoga à que foi a “quinta-feira negra” de outubro de 1929, o lento progresso da crise pode, apesar de tudo, ser batizado por datas-chaves, que a história certamente fixará, mesmo se aqueles que as viveram não lhes apreenderam de imediato o alcance.

Agosto de 1971, com a declaração de inconvertibilidade em ouro do dólar; outubro de 1973, com o primeiro choque petrolífero; outubro de 1979, com a aplicação de uma política monetária radical pela Reserva Federal dos Estados Unidos; Fevereiro de 1981, com o anúncio do programa Reagan; agosto de 1982, com as medidas de emergência tomadas. (STOFFAËS, 1991, p. 64-65).

Contudo, muito mais do que detalhar cada aspecto constitutivo da crise estrutural da década de 1970, que foi objeto de detida análise de autores como Joyce Kolko (1977), Harry Magdoff e Paul Sweezy (1981), Ernest Mandel (1990), Giovanni Arrighi (1996), Claudia Kodja (2009) e David Harvey (2011), interessa-nos destacar, seguindo a compreensão de István Mészáros (2002, p. 26), que a principal manifestação dessa crise estrutural foi a ascensão do ideário neoliberal.

O mais importante nessa análise não está na identificação mesma de um forte quadro de depressão, pois, como há muito vem nos ensinando a crítica da economia política, as crises são parte constituinte da dinâmica do sistema do capital. O que o descortino de um autor como Mészáros (2007) nos traz de relevante é a identificação de certas especificidades dessa crise, pois, diferentemente de tantas outras recessões periódicas pontilhadas na história do capital, a de 1970 não foi acompanhada de um período de retomada do crescimento que desse qualquer aceno considerável de uma aparente retomada da estabilidade. Uma de suas características marcantes, pelo contrário, é a longevidade, pois, como explica o autor: “sua escala de tempo é extensa, contínua [...], permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital” (MÉSZÁROS, 2007, p. 357). Essa escala de tempo pode ser entendida a partir de outro ponto que lhe é peculiar: sua forma “rastejante” na maneira de se desdobrar, algo totalmente distinto das convulsões espetaculares e dramáticas anteriores, ou seja, seu desenvolvimento é de lenta, mas perseverante, continuidade, o que dificulta as tentativas de “administração” da situação.

Além desses dois relevantes aspectos, outras duas características centrais são destacadas por Mészáros (2007) em relação a essa crise por que estamos passando: 1) seu alcance é global, o que deve ser entendido em sentido literal, já que ela não está circunscrita a esse ou àquele país em especial; 2) seu caráter é universal, porque não se restringe a nenhum segmento específico do tecido sociometabólico, o que significa que suas consequências atingem tanto o setor financeiro quanto o comercial, bem como toda a cadeia de produção, e, como não poderia deixar de ser, impactam severamente o mundo do trabalho. Nos termos do próprio Mészáros (2007, p. 357): “ela afeta a totalidade de um complexo social em todas as suas relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, aos quais é articulada”.

Essa explanação, mesmo que sumária, será útil no desenvolvimento de nossa reflexão sobre o dilema da privatização da educação nesse movediço terreno de crise estrutural do capital, que tem como principal manifestação o neoliberalismo. E é nessa toada que procuraremos entender, neste texto, as constantes investidas privatistas na educação na atmosfera neoliberal de nossos dias, destacando que esse tipo de pressão está intimamente ligado a características inalienáveis da ordem sociometabólica do capital globalmente dominante, que subordina todos os aspectos da existência à lógica do mercado. E é exatamente a partir dessa compreensão que defenderemos a importância de abordagens que projetem os

elementos multifatoriais que dão forma a esse grave problema, que é o da privatização da educação, para além do ordenamento do metabolismo social do capital, o que significa reconhecer que ações imediatas e tópicas de enfretamento à sanha privatista são indispensáveis e urgentes, sem nunca perder de vista, entretanto, o fato incontornável de que, sob o firmamento do capital, todo tipo de concertação será sempre limitado e estará ameaçado pelas determinantes ontoformativas do sistema vigente.

### ***Privatização: o espectro que ronda a educação***

A imagem fantasmagórica celebrizada por Marx e Engels na criativa ilustração do comunismo como um espectro que rondava a Europa (MARX; ENGELS, 2010, p. 39) nos serve perfeitamente para retratar a constante ameaça a que está exposta a educação em nossos dias em face da ubíqua assombração do fantasma privatista. E, já que mencionamos esse texto, tido por Eric Hobsbawm (2011, p. 106) como um “panfleto assombroso”, por sua força intelectual e estilística, é bom lembrar que a educação pública, juntamente com a abolição do trabalho infantil nas fábricas, foi uma das propostas de relevo do *Manifesto comunista*, uma ideia que, segundo Ian Fraser e Lawrence Wilde (2011, p. 84), Marx elaborou no decorrer de suas discussões com os delegados da Conferência da Primeira Internacional de 1866.

Não é preciso grande esforço argumentativo para demonstrar que esse modelo expresso no *Manifesto* pouco tem a ver com a escola pública, que em realidade, também era defendida pela tradição do liberalismo clássico. Embora compartilhem o “caráter público”, a escola do *Manifesto* e escola dos *liberais*, poderíamos assim dizer, estão em mundos diferentes, em pontos cardeais completamente opostos. Um rápido exame das ideias de Adam Smith em seu *A Riqueza das Nações* não nos permite outra conclusão, de vez que, em conhecida passagem de seu clássico, o economista e filósofo escocês deixou muito claro o sentido reparatório e limitado do ensino que queria ver sob a responsabilidade do Estado. Queria-o com custos módicos, destaque-se, e com um foco bastante restrito no que denominava “matérias mais essenciais”. Em suas palavras: “com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação” (SMITH, 1996. p. 246). Assim, temos um pilar demarcatório bem fixado pelo *Manifesto* como que para nos lembrar que a luta pelo direito a uma educação ontocriativa e humanizadora, que tem como alvo primário o ser social em sua integralidade, não poderá jamais encontrar sua plena efetividade em um modelo de sociedade em que a instrução está presa às amarras do trabalho alienado e fetichizado.

Esse quadro geral fica ainda mais complexo quando recordamos, com os ensinamentos de Ellen Wood (2001), que, no domínio do capital, todas as dimensões e ações humanas, até mesmo aquelas do universo subjetivo, como os sentimentos e as afetividades, acabam adquirindo um valor de mercado e que, portanto, estão à venda em uma banca de negócios que não conhece limites. Sendo dessa forma, até mesmo as necessidades mais primárias dos seres humanos se tornam mercadorias, como bem explica Mészáros (2002 p. 67): “este sistema é regido pelo imperativo do valor de troca em permanente expansão a que tudo o mais — desde as necessidades mais básicas e mais íntimas dos indivíduos até as variadas

atividades produtivas materiais e culturais em que eles se envolvem — deve estar rigorosamente subordinado”.

E, quando o autor fala em “necessidades mais básicas”, não é apenas por mera força de expressão retórica. Para o filósofo húngaro, pela lógica sociometabólica do capital, que o faz ser incontrolavelmente inclinado à expansão, se fosse possível privatizar a atmosfera, o ar seria engarrafado e colocado à venda:

No período vitoriano, quando algumas localidades entraram na moda como estâncias de saúde, alguns empresários cínicos engarrafavam ar com o nome dessas estâncias para que os ricos os soltassem em seus quartos ao retornarem para casa. Hoje, se conseguir açambarcar a atmosfera do planeta e privar os indivíduos de seu modo espontâneo e pouco sofisticado de respirar, com toda certeza o capital criará uma fábrica de engarrafamento global e autoritariamente racionalizará a produção a seu bel-prazer, prolongando indefinidamente sua própria vida. (MÉSZÁROS, 2002 p. 253-254).

A tônica dessa ilustração nos coloca diante de uma questão central para pensarmos o problema em tela neste artigo. No modo sociometabólico corrente do capital, com seu imperativo indomável do valor de troca, é possível imaginar uma perspectiva em que a educação possa estar a salvo da ofensiva privatista por meio de acordos, acertos ou mesmo regulamentações legais? Evidentemente que não, exatamente porque as determinações “totalizadoras” do sistema não podem aceitar a existência de enclaves no território ilimitado de compra e venda a que é reduzido o planeta sob a batuta do capital, como adverte Mészáros (2002, p. 96):

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente — e, neste importante sentido, “totalitário” — do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos.

É assim, no entender de Emir Sader (2008), que a educação desponta no “reino do capital” como mercadoria, tornando-se o mais arrematado exemplo de uma sociedade na qual tudo “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço” (SADER, 2008, p. 16). E é exatamente aqui que nos encontramos com a privatização, esse cavalo de batalha montado pelos neoliberais de plantão desde a década de 1980. Privatizar significa, por essas lentes, um corretivo ao “desvio” tomado pelos governos que deram ao Estado um protagonismo que limitava a atuação plena do mercado em diversas áreas após a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial. Essa argumentação, vale destacar, permanece intacta nos manuais pró-privatização disponíveis no mercado editorial, como em um dos mais conhecidos, o *Manual internacional de privatização*, que, no capítulo “História e métodos de privatização”, trata de explicar ao leitor que as desestatizações vieram para corrigir os erros da onda de “nacionalização” que se seguiu à quebra da bolsa em 1929 e ao pós-guerra. As conclusões, que parecem cegas à realidade das malfadadas políticas

privatistas, são as de sempre: a propriedade estatal levou as economias à ineficiência; as propriedades do governo não funcionaram etc. (MEGGINSON; NETTER, 2003, p. 25-40).

Como se trata de um assunto muito discutido, temos um repertório bem rico em definições no campo das ciências sociais sobre o termo privatização. Assim, para tentarmos fixar um entendimento mínimo desse termo, vamos partir de uma acepção mais sucinta, como a que consta no *Dicionário de sociologia* da Oxford — “a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado da economia” (SCOTT; GORDON, 2013, p. 599) —, para alcançarmos a definição mais abrangente do *Dicionário de história das ideias*:

[...] privatização pode acarretar a transferência em grande escala para o setor privado da propriedade, gerenciamento e funções de prestação de serviços que antes eram realizadas pelos setores públicos; [...] pode implicar a transferência do gerenciamento e funções de prestação de serviços para o setor privado, enquanto a propriedade permanece com o setor público. Podem ser encontrados vários outros arranjos, por meio dos quais vários níveis de governo ou propriedade pública são combinados com diferentes formas de transferência de administração para o setor privado. No início do século XXI, os termos foram ampliados para também incluírem funções administrativas habituais do setor público.<sup>3</sup> (MHONE, 2005, p. 1907-1909, tradução nossa).

A essas definições vale acrescentar a interessante problematização apresentada por David Lowes (2006), para quem a compreensão da terminologia “privatização” só pode ser entendida em todas as suas minúcias quando inserida no universo mais amplo da “desregulamentação”. O autor se refere, nesse caso, à agenda neoliberal ferreamente defendida por organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que têm a austeridade fiscal como cláusula soberana, seguida pela flexibilização das leis regulatórias dos mercados financeiros, das legislações trabalhistas e ambientais e pelo achatamento de todas as formas de políticas redistributivas de provisão de bem-estar social (LOWES, 2006, p. 66). Ou seja, em seu entender, a privatização faz parte de uma agenda que se quer macroestruturante.

No meio disso tudo, destaca Stephen Ball (2012), a educação irrompe como uma grande oportunidade de negócio. Escolas e universidades, em um ataque bifronte, são pressionadas para que seus currículos se alinhem aos interesses imediatos do mercado, enquanto elas mesmas são vistas como um nicho comercial potencialmente promissor (HIRTT, 2009). Ravi Kumar e Dave Hill (2009) chamam a atenção para a contradição que aí se coloca, na medida em que a retórica da “educação para todos” se torna uma bandeira internacional, justamente quando o papel do Estado é visivelmente decrescente nessa área primordial, tanto no mundo desenvolvido quanto nos países em desenvolvimento. Os autores mencionam o Reino Unido e os Estados Unidos como duas boas amostras de países centrais no atlas do capital que vêm reduzindo sistematicamente o investimento público em educação. Já a Índia é lembrada como um país que, na glória de suas altas taxas de crescimento, tem falhado rotundamente no desenho de um plano de investimento capaz de fazer frente a um quadro educacional ainda marcado por altos índices de analfabetismo e evasão.

Pode-se muito bem adicionar à exposição de Kumar e Hill o cenário que enfrentamos atualmente no Brasil. Como se sabe, os recursos para educação em nosso país estão hoje subordinados à matemática atroz da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que, para atender aos interesses dos rentistas, condicionou o crescimento das despesas primárias aos indicadores inflacionários do ano anterior, em um arremedo fiscal que já vem sendo chamado pelos especialistas de “austericídio”, pelo sucateamento que imporá às políticas públicas, especialmente à educação (ROSSI; DWECK, 2016). Na esfera do ensino superior, a coisa fica ainda mais escancarada, pois o Brasil se tornou um laboratório mundial, em que se aplica uma experiência única de oligopolização da financeirização da educação em larga escala, conduzida pelos fundos bilionários de investimento privado (OLIVEIRA, 2009). E isso tudo em um país que, assim como no caso indiano, tem problemas estruturais gravíssimos a serem resolvidos no campo da educação básica e que é tão marcado em sua história pela sobrerrepresentação dos estratos mais abastados no ensino superior.

Voltando dessa digressão, temos como a mais evidente consequência desse recuo do Estado, em sua condição principal de provedor e indutor das políticas educacionais em todas as etapas, a abertura de um nicho de exploração mercadológica cujas cifras chegam com facilidade à casa dos trilhões de dólares, de modo que não é de se estranhar o vivo interesse dos “investidores” e “empreendedores” pela exploração desse filão, que alguns autores definem como “mina de ouro” (SCHUGARENSKY; DAVIDSON-HARDEN, 2003, p. 322). Entendamos melhor, com Dave Hill, como as corporações nacionais e transnacionais, com seus ávidos acionistas, operam em relação a esse eldorado que é o “mercado” da educação no mundo. Diz o autor:

Primeiramente, há “O plano capitalista para a educação”. Este plano visa produzir e reproduzir mão de obra, cidadãos e um grupo de consumidores adequados para o capital. De acordo com este plano, escolas devem servir [a] duas funções predominantes: uma função ideológica e uma função de capacitação profissional. Tais funções compreendem a produção de força de trabalho para empreendimentos capitalistas. Esta é a capacitação das pessoas para o trabalho — suas habilidades e atitudes, juntamente com sua conformidade ideológica e adequação para o capital — como trabalhadores, cidadãos e consumidores. [...] Segundo, há “O plano capitalista na educação”, que implica a suavização do caminho para a tomada de lucros ou especulação diretas provenientes da educação. Este plano se refere a como o capital quer lucros diretos da educação. Está centrado no estabelecimento de negócios de maneira “livre” na educação, para obtenção e tomada de lucros — extraindo lucros de escolas e faculdades de propriedade ou administração privadas ou de aspectos de seu funcionamento. Mecanismos comuns para tal especulação incluem: gerenciamento, assessoria, controle e propriedade das escolas.<sup>4</sup> (HILL, 2009, p. 125-126, tradução nossa).

A privatização da educação se projeta em sua inteireza a partir desses focos apresentados por Hill e, por isso mesmo, deve ser entendida sempre em seu modo mais abrangente de inserção nos sistemas educacionais, e não pelas formas redutoras e simplificadoras que desconsideram o que Patricia Burch (2009), com muita perspicácia, chamou de “mercados ocultos”, em referência à montagem de uma “indústria da educação” especializada na prestação das mais diversas formas de serviços (consultorias, materiais didáticos, infraestrutura etc.).

Essa complexidade é reconhecida até mesmo em um texto pouco inclinado à crítica, como o do verbete “Privatização da educação” da *Enciclopédia internacional de educação*. Dizemos isso porque, nesse texto, os autores tentam evitar a todo custo uma tomada de posição diante desse tema tão polêmico, o que afeta, invariavelmente, os elementos heurísticos da exposição. Mesmo assim, o verbete traz como contribuição um excelente quadro sinótico das mais diferentes formas por meio das quais as forças privatistas podem se manifestar no campo educacional.

Desse modo, Clive Belfield e Henry Levin (2010) já de saída esclarecem que o termo, quase sempre vinculado unicamente às escolas e universidades privadas, diz respeito a uma variedade de formas de envolvimento de entidades não governamentais no financiamento e na oferta da educação. Além dessa forma mais conhecida, há um tipo de contrato em que escolas públicas são entregues à operação de entidades da iniciativa privada — que no Brasil tem se popularizado com a inserção das chamadas organizações sociais (OSS). Existe ainda a modalidade de cobrança de taxas dos alunos que estudam em escolas públicas e também o modelo de voucher, que tem no sistema educacional chileno e holandês os dois casos mais eloquentes de aplicação.

Dos Estados Unidos vêm experiências como a educação domiciliar (*homeschooling*), uma forma também de privatização, e as muito polêmicas “*escolas charter*”, que são financiadas pelo poder público, mas cuja governança segue princípios estritamente privados, inclusive com certa autonomia em relação à legislação de muitos estados. Em resumo, em todos esses exemplos, no entendimento dos autores, há alguma dimensão que é inconciliável com a essência do conceito público de oferta educacional, fornecida e financiada exclusivamente pelo Estado. Portanto, são formas de privatização que demonstram que esse processo pode ocorrer em diferentes frentes, como no patrocínio, na governança e na contratação dos serviços (BELFIELD; LEVIN, 2010, p. 340).

A conclusão que nos parece óbvia e irrefutável, diante dessa acelerada e massiva escalada dos setores privados nos domínios da educação, é que esse processo guarda conexões profundas com o atual estágio do capitalismo, que deixou sua versão fordista para assumir uma forma predominantemente financeirizada (DOWBOR, 2017). Essa tendência de captura e “mercadorização” de serviços essenciais, que eram nichos tradicionalmente públicos, respondem, na compreensão de David Harvey (2016), à lógica estrutural do capital de diminuir a renda discricionária dos trabalhadores, a fim de recuperar valor para o capital, que, assim, passa a se inserir em áreas da vida econômica, social e política que se lhe estavam completamente fechadas ou nas quais não podia atuar livremente. Em um plano mais profundo das determinações do capital, podemos dizer, segundo o mesmo autor, que de tal propensão sobressai a evidência incontestável: sob o jugo férreo do capital, “tudo que existe no planeta deve, em princípio e sempre que tecnicamente possível, ser submetido a mercantilização, monetização e privatização” (HARVEY, 2016, p. 64-65).

Alcançamos neste ponto as reflexões ligeiramente esboçadas na introdução deste texto acerca dos limites impostos pelo sistema do capital quando se trata de manter a salvo a oferta da educação como

um serviço público voltado a atender a essa que é uma necessidade humana básica. Nesse aspecto, deve-se recordar que até as mais bem-intencionadas legislações, sejam elas constitucionais ou infraconstitucionais, nas quais a educação é entendida como um direito social que deve ser concretizado pelos entes de Estado, acabam virando mero aparato retórico diante dos desideratos do mercado.

É bem por isso que a luta pela educação pública, voltada ao interesse da formação humana em sua plenitude, como já dissemos, não pode deixar de ter como horizonte uma *metaperspectiva* que indique um modo de sociabilidade, concretamente viável, que supere os imperativos do capital, sem o que a educação estará em perpétua condição de ameaça diante da contradição que representa sua existência como bem público gratuito em uma sociedade regida pelo ininterrupto processo da formação do lucro. É o que cuidaremos de demonstrar a seguir.

### ***A privatização da educação: uma reflexão para além do capital***

O título do presente tópico requer alguns esclarecimentos iniciais, a bem da compreensão do ponto de vista que defendemos neste artigo. Como fica bem explícito, a chave analítica “para além do capital” é central na sustentação da reflexão que aqui propomos, e, por isso mesmo, faz-se necessário um esclarecimento, de antemão, sobre o significado dessa formulação que dá título ao seminal livro do filósofo István Mészáros (2002). Naturalmente, é bastante desafiador sintetizar essa complexa elaboração, que, sem exagero, podemos dizer que é a espinha dorsal de um projeto ao qual esse filósofo dedicou quase toda a sua trajetória intelectual, com o objetivo de estabelecer uma crítica ao que denominou *sociometabolismo do capital*.

Nesse caso, dependemos de uma abordagem reversa, ou seja, para compreender o “para além”, temos que examinar o que Mészáros, a partir da visão engenhosa e original de Marx, entende por “capital”. De modo muito resumido, o capital, na concepção meszariana, é entendido como o “modo alienado e reificado do processo de controle sociometabólico, capaz de seguir o rumo inexorável de sua própria expansão (sem preocupação com as consequências), justamente porque rompeu as restrições do valor de uso e da necessidade humana” (MÉSZÁROS, 2002, p. 252). Nessa lógica, no entendimento de Danielle Ribeiro (2014, p. 17), o *sociometabolismo do capital* em Mészáros se revela como:

[...] uma estrutura totalizante de organização e controle cujas dimensões fundamentais são materialmente formadas e inter-relacionadas. Os componentes do sistema orgânico do capital em suas variedades capitalista e pós-capitalista são, de acordo com o filósofo húngaro, o tripé capital, trabalho e Estado. Nessa inter-relação, a completa sujeição do trabalho ao comando do capital constitui a questão fundamental da dinâmica do processo de reprodução social e se assenta na alienação do controle dos produtores.

Deparamo-nos, desse modo, com dois apontamentos da maior relevância. Primeiro, o fato de haver formas de organização social que não podem ser caracterizadas como *capitalistas*, mas que nem por isso significam uma ruptura com os elementos fundamentais do capital. Para Mészáros, foi o próprio Marx que estabeleceu essa distinção entre capital e capitalismo, posteriormente ignorada por muitos estudiosos.

O capitalismo diz respeito a um momento específico na história do desenvolvimento do capital, que tem como marco a transformação do capital industrial em força dominante do metabolismo socioeconômico (MÉSZÁROS, 2002, p. 1064).

Por esse motivo, para Mézáros, o conceito de capital, em termos de importância, sobrepõe-se ao de capitalismo, que está inserido na linha histórica do capital. É pelo conceito de capital que podemos entender “o modo de funcionamento da sociedade capitalista, das condições de origem e desenvolvimento da produção do capital, incluindo as fases em que a produção de mercadorias não é abrangente e dominante como no capitalismo” (MÉSZÁROS, 2002, p. 1029).

Segundo apontamento relevante, o capital entendido como uma estrutura totalizante de controle. Daí o motivo de Mézáros ter sido tão insistente a respeito da necessidade de se estabelecer uma transcendência radical do capital, já que, em seu entendimento, a expressão *além do capital* “significa ir além do capital em si e não meramente além do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2002, p. 598). Daí também o porquê de se mostrarem completamente desarrazoadas as propostas de superação do capital apenas pela via econômica, uma vez que sua superação pressupõe uma forma totalmente distinta de organização da sociedade. Esta é, aliás, uma importante armadura de autodefesa do capital: a dificuldade que há de se estabelecer um projeto que não esteja de alguma forma vinculado ao atual modo de organização da sociedade, como se o capital fosse nossa troposfera social, fora da qual não poderíamos nem sequer respirar.

Segundo Mézáros (2002), o mais grave, diante dessa pretensa inevitabilidade do capital, é que esse *slogan* interessado de que “não há alternativa” vai muito além das teorias e propagandas farsescas dos apologistas do sistema. Trata-se de uma ideia bastante cristalizada no cotidiano das pessoas, que, mesmo quando confrontadas pelas gritantes contradições da ordem sociometabólica do capital, tendem a naturalizar toda sorte de injustiças, tomando-as como “coisas da vida”.

É certo que esse tipo de “consenso fabricado”, recorrendo aqui à célebre formulação de Noam Chomsky (CHOMSKY; HERMAN, 2002), opera em uma escala planetária, no sentido de uniformizar os valores e os estilos culturais, tendo como referência os países que ocupam posição central no sistema do capital. Como destaca Atilio Boron (1999), trata-se de uma maquinaria do “pensamento único”, que empurra milhares de pessoas, condenadas a condições subumanas de existência, à resignação política (BORON, 1999). Isso tem dificultado até mesmo o pensamento crítico que tenta se estruturar contra o sistema vigente, porque limita o horizonte de expectativa de uma nova sociabilidade, o que, em linhas gerais, manifesta-se de duas formas: 1) por meio da denúncia das mazelas do capital, encerrada em círculo da negação pela negação; e 2) da ilusão de que as reformas intrassistema podem abrir espaços de ganhos duradouros na totalidade reguladora sistêmica do capital.

Para o exercício analítico que nos propomos neste artigo, essas observações são potencialmente importantes, porque nos confrontam com a necessidade de articulação da luta contra a privatização da educação, que é extremamente urgente, a uma agenda propositiva voltada à superação das funções

socioeconômicas essenciais de reprodução do capital, visto que, sob suas determinações, o espectro da privatização nunca deixará de se erguer em ameaça.

Não queremos, de nenhum modo, dizer que são despropositados ou inúteis os combates travados no interior do sistema e os avanços deles decorrentes. Isso precisa ficar muito claro. Qualquer freio de arrumação que minimize os efeitos da marcha expansionista tresloucada do capital merece todo o reconhecimento e apoio. Contudo, como bem lembra Mészáros (2002, p. 39), nunca podemos perder de vista que todos os efeitos negativos do atual modo de organização de nossa sociedade têm uma “base causal”, que é a determinação primeira do capital como forma *incontrolável de controle sociometabólico*.

Assim, seria ingênuo imaginar que essa força expansionista, que no universo do capital equivale a uma lei física, pudesse ser de todo relativizada em favor de alguma área específica, muito menos ainda no campo educacional, que tem serventia na formação de mão de obra, na internalização da lógica do capital e, de quebra, é em si mesmo um mercado trilionário. A citação que segue não deixa dúvidas de que não há espaço para qualquer esperança de avanço duradouro sob as regras do atual modelo:

Na qualidade de modo de controle sociometabólico, o capital não pode tolerar a intrusão de qualquer princípio de regulação socioeconômica que venha restringir sua dinâmica voltada para a expansão. A expansão em si não é apenas uma função econômica relativa (mais ou menos louvável e livremente adotada sob esta luz em determinadas circunstâncias, e conscientemente rejeitada em outras), mas uma maneira absolutamente necessária de deslocar os problemas e contradições que emergem no sistema do capital, de acordo com o imperativo de evitar, como praga, as causas subjacentes. Os fundamentos causais que autoimpõem o sistema não podem ser questionados sob hipótese alguma. Quando aparecem, os problemas devem ser tratados como disfunções “temporárias”, a serem remediadas com a reafirmação sempre mais rigorosa do imperativo da reprodução expandida. Por esta razão, não pode haver alternativa alguma para a busca de expansão — a todo o custo — em todas as variedades do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 176).

Essa inflexível orientação para a expansão e a acumulação interessa demais à nossa reflexão acerca da privatização da educação, pois, segundo Mészáros (2002), tal característica faz com que o modo de funcionamento do capital seja “reativo” e “retroativo”. Entendamos bem isso. Como demonstra a história do século XX, em certos momentos em que é confrontado por situações inesperadas, o capital é capaz de fazer certas concessões corretivas, que resultam no abrandamento de sua tenaz voracidade expansionista. Foi o que ocorreu no pós-guerra, quando, sob as bênçãos do *Estado de bem-estar social*, houve um aperfeiçoamento das legislações trabalhistas e uma gradual melhoria nas condições de vida dos trabalhadores dos países centrais. Mas essas concessões têm, na verdade, um efeito corretivo para o sistema, e não para o tecido social, como parece ser à primeira vista, ou seja, vencidos os obstáculos impostos pelos quadros de crise, o capital retorna a seu molde estrutural, retirando uma a uma todas as conquistas. *Vide* a debacle dos anos 1980, em que se viu as conquistas dos trabalhadores serem varridas pelos escovões neoliberais de Margaret Thatcher e Ronald Reagan.

As privatizações, na compreensão de Mészáros, são a prova cabal de que esse processo de “restauração” — que faz com que o capital sempre recue de suas concessões — é uma parte constituinte da dinâmica normal do sistema. Acompanhemos sua argumentação a respeito disso:

Assim, quando se exaltam as virtudes da “privatização”, não se considera correto nem adequado perguntar: que problemas levaram inicialmente à recém-deplorada condição da nacionalização que agora deve ser invertida para estabelecer o futuro *status quo ante*? Pois admite-se que, durante as transformações socioeconômicas e políticas adotadas, nada seja mudado de maneira a colocar em jogo os parâmetros estruturais do capital. A “nacionalização” das empresas capitalistas privadas, sempre que introduzida, é tratada simplesmente como uma reação temporária à crise, a ser contida dentro das determinações gerais do capital como modo de controle, sem afetar de forma alguma a estrutura de comando fundamental do próprio sistema. (MÉSZÁROS, 2002, p. 177).

O que devemos perceber nessa explanação é que, no sistema do capital, a privatização é a regra, e a nacionalização, apenas um remédio passageiro, que, em doses bem controladas, serve para certos quadros de crise. A constatação que daí vem não pode ser outra: no interior de um modo de sociabilidade que não tolera qualquer restrição a seu intento de reprodução expandida, serão sempre limitadas as tentativas de perenizar esse tipo de exceção. Não chega a surpreender, pois, a fragilidade de todo aparato legal que trata a educação, em suas diferentes etapas, como um direito que deve ser garantido por meio de um sistema educacional genuinamente público, dado que nos últimos anos tem sido constante e forte a pressão por mudanças nas legislações, em nosso caso específico com ataques coordenados inclusive à própria Constituição de 1988, considerada por grupos de interesse como uma carta constitucional impraticável, pelo “exagero” na concessão de direitos, entre eles o da educação.

Tudo isso nos mostra que o conceito *para além do capital* não deve jamais esmaecer no horizonte de nossa luta contra a privatização da educação, partindo da convicção, tão firmemente defendida por Mézáros (2008, p. 62), de que essa é uma alternativa concreta, “que tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência ou autojustificativa para os males do capitalismo”, ao que autor complementa: “deve ser assim porque a negação direta de várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e portanto permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

Nessa perspectiva, podemos ver com clareza o grande problema das estratégias reformistas baseadas na tentativa de mudanças graduais com a remoção de “defeitos específicos” de um sistema cuja totalidade reguladora é irreformável. Também nos defrontamos, nesse ponto, com outro problema, que é o das pautas reivindicatórias que se acham demasiadamente fechadas em si mesmas, como se a reforma das “partes” pudesse resultar em mudança substantiva do sistema dominante. A muralha intransponível que se levanta diante desse tipo de ação, que elege como força ativa temas isolados do todo constituinte, é que o sistema do capital, segundo Mézáros (2002, p. 94-95), tem se mostrado impermeável às reformas, mesmo àquelas que têm como apelo a viabilidade da vida em nosso planeta, como é o caso das agendas ambientais. Se a grita internacional da comunidade científica, com seus dados irrefutáveis sobre a exaustão iminente do planeta, não é capaz de frear o avanço do capital sobre áreas tão sensíveis para nossa existência, o que podemos dizer então das reformas educacionais?

Como a educação é parte importante do organismo sociometabólico do capital, as reflexões sobre a questão educacional na sociedade capitalista deveriam considerá-la na totalidade dos processos

sociais, como defende Mészáros (2002), pois, se assim não for, corre-se o risco de estabelecermos um grande compêndio de análises que podem ser extremamente sérias e contributivas no interior de suas preocupações específicas, mas que são limitadas na formulação de propostas que apontem para a superação dos problemas levantados, exatamente por estarem condicionadas ao tabuleiro e às peças do xadrez do capital.

Sobre isso, Mészáros (2008) é enfático quando afirma que uma reformulação significativa e perdurável da educação, queira-se ou não, depende de uma transformação do quadro social no qual os sistemas de educação estão inseridos. Fora dessa perspectiva, ficamos refém das reformas, que, pequenas ou grandes, no interior do capital, são sempre ajustes menores que visam, momentaneamente, à correção de alguns detalhes gritantemente defeituosos na ordem estabelecida, mantendo intactas, evidentemente, as determinações estruturais fundamentais do sistema de reprodução. É com base nesse raciocínio que Mészáros mostra a fragilidade das pautas reformistas direcionadas ao campo educacional, mesmo daquelas cheias de boas intenções:

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução metabólica. Os interesses objetivos da classe tinham que prevalecer mesmo quando subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propuseram para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Mais uma vez, devemos sublinhar que a análise da privatização da educação *para além do capital* não significa, como poderia levar a crer uma leitura apressada, assumir uma postura de alheamento, minimizando as ações antissistêmicas que pautam a ferocidade da ascensão privatista. Devem, sim, ser fortalecidas e apoiadas as ações efetivas de pressão aos poderes constituídos por meio dos movimentos sociais, dos sindicatos e dos demais coletivos de luta, assim como também os estudos que revelam em minudência esse ou aquele efeito específico desse processo.

Contudo, não podemos jamais perder de vista, como nos ensina Mészáros (2008, p. 35), que, no enfretamento ao sistema do capital, “as soluções não devem ser apenas formais, devem ser essenciais”. O que quer dizer, em outros termos, que temos que firmar um compromisso com a sociedade atual e também com as gerações futuras no sentido de formularmos uma alternativa viável e concreta de superação da ordem sociometabólica vigente, na qual as necessidades de primeira ordem, como é o caso da educação, deixem de estar subordinadas à mezinha relação de troca voltada para o mercado.

### ***Considerações finais***

Como procuramos demonstrar neste artigo, a onda avassaladora de privatização da educação mundo afora é consequência direta da crise estrutural do capital, que ganhou sua forma inicial na década

de 1970 e que, de lá para cá, vem se aprofundando ano após ano. O neoliberalismo, com sua agenda que se espraia desde os aspectos puramente econômicos até as formas mais elementares da subjetividade e da sociabilidade dos indivíduos, apresenta-se como uma manifestação direta dessa crise. Seu fundamento primeiro é o do esgarçamento da lógica de mercado sobre todos os aspectos da vida, como uma forma de antídoto ao “dirigismo” e ao “intervencionismo” que se atribuíam ao keynesianismo e às sociais-democracias.

Nessa chave de entendimento, o tempo transcorrido entre as décadas de 1950 e 1970, no qual o Estado desempenhou um importante papel como indutor de políticas socialmente orientadas, nada mais significou do que um momento histórico específico, um desvio de rumo, podemos assim dizer, necessário apenas como corretivo momentâneo aos efeitos das grandes crises ocorridas entre os anos 1920 e 1940. Dos anos 1980 em diante, o consenso firmado entre as nações, sob a coordenação dos Estados Unidos e da Inglaterra, foi o de demover o “entulho” que representava o Estado no caminho de concretização de uma dita “sociedade aberta”, norteadas pela “livre-iniciativa”, pela “livre-concorrência”, pelo “livre-mercado” *et cetera*.

Nesse processo de afrouxamento dos marcos legais em prol da abertura econômica dos países, a educação se tornou um elemento estratégico, não só por sua atribuição de formar mão de obra para o mercado, mas também porque ela mesma passou a ser vista como um campo de exploração de lucros certos e vultosos. Com isso, o imperativo do valor de troca, que, no sistema do capital, não aceita exceções, recolocou a educação, assim como outras tantas áreas que estavam sob o guarda-chuva do Estado, na arena da disputa privatista com o fim último e sempre inegociável de garantir a expansão capitalista, dando flagrante mostra de que no interior do sistema do capital a dimensão pública da educação, que tantos defendemos, é sempre uma excepcionalidade, e nunca uma regra.

Por isso, quando tratamos do problema da privatização da educação, não podemos ter nosso horizonte de reflexão limitado aos regramentos do próprio capital, como se fosse possível estabelecer uma situação de estabilidade a partir de ajustes e acertos acomodatórios firmados nas esferas política, jurídica ou administrativa. Não que as vitórias e os avanços provisórios não sejam importantes, insistimos nisso. Mas, se quisermos mesmo superar a ameaça privatista, do ponto de vista fundamentalmente emancipatório, precisamos estabelecer uma reflexão que extrapole os parâmetros estruturais da ordem social vigente, que seja capaz, portanto, de estabelecer um projeto que vá além das reformas meramente corretivas intrassistêmicas.

Daí que o sentido de *para além do capital*, como argumentamos neste artigo, ganha centralidade, pois *ir além do capital* significa operar uma transcendência radical que permita a superação da estrutura totalizante do capital e não apenas dos elementos do capitalismo que podem ser removidos isoladamente sem alterar o tripé que dá sustentação às funções socioeconômicas de reprodução do modelo hegemônico vigente, que é, segundo Mészáros: o capital, o trabalho e o Estado. É assim que o estabelecimento de uma alternativa radical passa, necessariamente, pela construção de uma ordem sociometabólica alternativa

capaz de se estruturar sem ter como referência as determinações prevaletentes do atual sistema, ou dito em outras palavras, um novo modelo de sociedade que, por não depender do objeto que nega, não se restrinja às determinações que se quer ver superadas. E nisto encontramos a força elementar geratriz da crítica meszariana: a superação do capital, que é uma agenda histórica inadiável, requer uma reestruturação radical da sociedade por meio de uma coerente tarefa de contrainternalização que seja capaz de operar transformações não só nos aspectos econômicos, mas, concomitantemente, no nosso próprio modo de organização como sociedade e de compreensão de nossa relação com o meio social e ambiental em que vivemos.

Disso concluímos que o estabelecimento de uma alternativa radical, que se contraponha à tentativa de eternização histórica do capital como única forma de organização social possível, é a grande tarefa histórica de nossos dias. Fora dessa perspectiva, estaremos todos, como as Danaides do relato mitológico helênico, condenados à estafante e ilógica tarefa de encher um tonel sem fundos.

### Referências

- ARRIGHI, G. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. São Paulo: Unesp: Contraponto, 1996.
- BAIR, J. Taking aim at the new international economic order. In: MIROWSKI, P.; PLEHWE, D. (ed.). **The road from Mont Pèlerin: the making of the neoliberal thought collective**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. p. 347-385.
- BALL, S. **Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. Nova York: Routledge, 2012.
- BELFIELD, C.; LEVIN, H. M. Educational privatization. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (ed.). *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, 2010. v. 2, p. 337-341.
- BORON, A. Tendencias actuales del sistema capitalista – “pensamiento único” y resignación política: los límites de una falsa coartada. In: BORON, A.; GAMBINA, J.; MINSBURG, N. (comp.). *Tiempos violentos: neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Clacso: Eudeba, 1999. p. 241-272.
- BURCH, P. **Hidden markets: the new education privatization**. Nova York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2009.
- CHOMSKY, N.; HERMAN, E. **Manufacturing consent: the political economy of the mass media**. Nova York: Pantheon Books, 2002.
- DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo – a nova arquitetura do poder: dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta**. São Paulo: Outras Palavras & Autonomia Literária, 2017.
- DÚMENIL, G.; LÉVY, D. Neoliberalismo – neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007.
- FRASER, I.; WILDE, L. Education. In: FRASER, Ian; WILDE, Lawrence (ed.). *The Marx dictionary*. Londres: Continuum, 2011.
- HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HILL, D. Class, capital, and education in this neoliberal and neoconservative period. In: MACRINE, S.; MCLAREN, P.; HILL, D (ed.). **Revolutionizing pedagogy: education for social justice within and beyond global neoliberalism**. Londres; Nova York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 119-144.

HILL, D; KUMAR, R. Neoliberal Capitalism and Education. In: HILL, D.; KUMAR, R (ed.). **Global neoliberalism and education and its consequences**. Nova York: Routledge, 2009. p. 1-11

HIRTT, N. Markets and education in the era of globalized capitalism. In: HILL, D.; KUMAR, R (ed.). **Global neoliberalism and education and its consequences**. Nova York: Routledge, 2009. p. 208-226.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, E. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KODJA, C. **Crise econômica ao final do século XX – 1970 a 2000: advento de uma nova organização social e financeira**. 2009. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KOLKO, J. Imperialism and the crisis of capitalism in the 1970's. *Journal of Contemporary Asia*, v. 7, n. 1, p. 9-21, 1977.

LOWES, D. **The anticapitalist dictionary: movements, histories and motivations**. Londres; Nova York: Zed Books, 2006.

MAGDOFF, H.; SWEEZY, P. **The deepening crisis of U.S. capitalism**. Nova York: Monthly Review Press, 1981.

MAGDOFF, H.; SWEEZY, P. **The end of prosperity: the American economy in the 1970s**. Nova York: Monthly Review Press, 1977.

MANDEL, E. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Ensaio, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEGGINSON, W.; NETTER, J. History and methods of privatization. In: PARKER, D.; SAAL, D (ed.). *International handbook on privatization*. Cheltenham: Edward Elgar, 2003. p. 25-40.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Editora da Unicamp; Boitempo, 2002.

MHONE, G. Privatization. In: HOROWITZ, M. C (ed.). **The new dictionary of the history of ideas**. Nova York: Charles Scribner's Sons, 2005. p. 1907-1909.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

PHILLIPS-FEIN, K. Business conservatives and the Mont Pèlerin Society. In: MIROWSKI, P.; PLEHWE, D. (ed.). **The road from Mont Pèlerin: the making of the neoliberal thought collective**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. p. 280-301.

RIBEIRO, D. **Estado e capital em István Mészáros**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, p. 1-5, 2016.

- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SCHUGARENSKY, D.; DAVIDSON-HARDEN, A. From Cordoba to Washington: WTO/GATS and Latin American education. **Globalization, Societies and Education**, Europa, v. 1, n. 3, p. 321-357, 2003.
- SCOTT, J.; GORDON, M. Privatization. In: SCOTT, John (ed.). *A dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. 2.
- STOFFAËS, C. **A crise da economia mundial**. Tradução: Miguel Serras Pereira e João Faria. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

---

### Notas

<sup>1</sup> Doutor em História Social (FFLCH/USP). Professor adjunto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Ciências Humanas (FACH), Campo Grande/MS. Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). E-mail: [andredioney@gmail.com](mailto:andredioney@gmail.com) ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0220-5117>

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil–HISTEDBR/UFOPA”. É Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste e Vice-presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq-Brasil. E-mail: [liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

<sup>3</sup> No original: “[...] privatization might entail the wholesale transfer to the private sector of both ownership and management and service delivery functions formerly undertaken by the public sectors; [...] it might entail the transfer of management and service delivery functions to the private sector while ownership remains with the public sector. Various intermediate arrangements can also be found whereby various degrees of government or public ownership are combined with different forms of management transfer to the private sector. In the early twenty-first century the term has been broadened to include normal administrative public sector functions as well”.

<sup>4</sup> No original: “First, there is ‘The Capitalist Plan For Education.’ This plan aims to produce and reproduce a workforce and citizenry and set of consumers fit for capital. According to this plan, schools must serve two overriding functions, an ideological function and a labor training function. These comprise socially producing labor power for capitalist enterprises. This is people’s capacity to labor—their skills and attitudes, together with their ideological compliance and suitability for capital—as workers, citizens, and consumers [...] Second, there is ‘The Capitalist Plan In Education,’ which entails smoothing the way for direct profit-taking/profitteering from education. This plan is about how capital wants to make Direct Profits from education. This centers on setting business ‘free’ into education for profit-making and profit-taking—extracting profits from privately controlled/owned schools and colleges or from aspects of their functioning. Common mechanisms for such profiteering include: managing, advising, controlling, and owning schools”.

Recebido em: 11 de ago.2021

Aprovado em: 31 de jul. 2022