

# EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM DIREITO MERCANTILIZADO E MERCADORIZADO<sup>1</sup>

Larissa Dahmer Pereira

Vânia Cardoso da Motta

Maria Carolina Pires de Andrade

## INTRODUÇÃO

A problematização sobre o trabalho de assistentes sociais em instituições escolares privado-confessionais da Educação Básica nos exige compreender as particularidades do desenvolvimento da política educacional brasileira, atravessada por peculiares relações entre entes públicos e privados no seio de um país de capitalismo dependente.<sup>2</sup> Trata-se, portanto, de problematizar, ainda que brevemente, a posição do país capitalista-dependente na divisão internacional do trabalho e como tal posicionamento traz repercussões para a forma como o Estado e as frações da burguesia respondem às necessidades de formação de força de trabalho.

O padrão dependente educacional relaciona-se, pois, fundamentalmente com a forma dependente como se desenvolve o capitalismo brasileiro, pautado na sobre-exploração da força de trabalho, no envio de parte da mais-valia para os países capitalistas centrais e na baixa necessidade, por parte das empresas capitalistas aqui instaladas, de uso de força de trabalho significativamente qualificada. Sendo o Brasil um país de capitalismo tipicamente dependente, com industrialização tardia e um padrão exportador de especialização produtiva,<sup>3</sup> o padrão educacional requerido pelo setor empresarial é pautado no trabalho simples, ainda que o discurso oficial seja o de que, no Brasil, temos “pouca oferta de mão-de-obra qualificada”.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>DOI - 10.29388/978-65-81417-30-7-f.15-28

<sup>2</sup> Sobre a categoria de capitalismo dependente, cf. Limoeiro-Cardoso (1995).

<sup>3</sup> Cf. livro organizado por Ferreira, Osório e Luce (2012), que nos traz análises proficuas sobre o ciclo do capital na economia dependente, o padrão de reprodução do capital e a superexploração da força de trabalho.

<sup>4</sup> Para a discussão sobre a formação para o trabalho complexo na ordem burguesa contemporânea, com uma análise da particularidade brasileira, cf. Neves e Pronko (2008).

Assim, ao relacionarmos o padrão de desenvolvimento capitalista dependente com padrão educacional, é possível apreender algumas particularidades brasileiras no campo da Educação e que buscaremos abordar nos limites de um capítulo.

O texto estrutura-se em dois momentos e objetiva fornecer subsídios à problematização do exercício profissional de assistentes sociais na Educação Básica, tanto em instituições públicas quanto naquelas inseridas no setor privado-mercantil e privado-confessional. Inicialmente, problematizaremos o processo histórico de negação do direito à Educação, o que nos permite compreender a atuação do Estado na área e, desse modo, apreender o espaço aberto para o empresariamento da Educação, tanto no nível superior quanto na Educação Básica. Em um segundo momento, analisaremos o processo de “empresariamento da educação de novo tipo”, tratado por Motta e Andrade (2020) e suas dimensões de mercantilização e mercadorização, tendo em vista que a expressão atual da histórica e progressiva subsunção da educação escolar à forma e à lógica da mercadoria segue negando a educação básica como direito social.

## **EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E A UNIDADE PROCLAMAÇÃO E NEGAÇÃO**

O primeiro e fundamental aspecto a ressaltar na particularidade brasileira é a histórica *negação do direito efetivo à Educação*. A Educação não foi, e hoje parcamente o é, compreendida pelo Estado e frações da burguesia como um direito clássico de cidadania e, portanto, dever do Estado. Faz-se necessário entender o percurso do direito de cidadania e da formação do cidadão e seu significado na formação social brasileira, para, desse modo, ser possível problematizar tal negação histórica.

Os direitos de cidadania<sup>5</sup> clássicos no Brasil também foram matizados pelo modo como nos inserimos na divisão internacional do traba-

---

<sup>5</sup> Marshall (1967), em seu clássico texto sobre Cidadania, analisou as três dimensões da cidadania desenvolvidas na Inglaterra: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX; e, por fim, os direitos sociais, no século XX. Embora a análise de Marshall tenha sido realizada com base na experiência histórica da Inglaterra, o seu ensaio nos possibilita apreender o desenvolvimento da cidadania em outras particularidades, dando processualidade e historicidade ao desenvolvimento da mesma. Para uma análise relacionando Cidadania e Modernidade, bem como, os limites da cidadania na ordem burguesa, cf. texto de Coutinho (1999).

lho. Conforme Coutinho (2006), nossa transição para uma sociedade capitalista foi operada de forma diferenciada dos países capitalistas centrais. Exatamente por sermos Colônia, ao realizar nossa transição para um país capitalista supostamente “independente”, o fizemos pela via não clássica: não realizamos reformas clássicas burguesas, mas houve um amálgama de relações entre senhores da “velha ordem”, do Brasil Colônia, com a burguesia industrial nascente. Tal padrão de desenvolvimento capitalista deságua na consolidação de um Estado burguês extremamente violento com as camadas populares e profundamente tomado por interesses particularistas.

Mesmo que com base nos valores republicanos liberais – liberdade, igualdade e fraternidade –, em pleno século XXI nos mantemos como um dos países mais desiguais do planeta.<sup>6</sup> A fraternidade pode ser questionada em todos os sentidos, mas ao olharmos para os dados relativos à violência estatal contra a população negra, jovem e periférica, essa contradição profunda nos salta aos olhos.<sup>7</sup> A liberdade – o básico direito civil de ir e vir – é cerceada cotidianamente para a maioria da população, residente nas zonas periféricas, dominadas pela violência do tráfico de drogas e de milicianos.<sup>8</sup>

Note-se, de antemão, que o direito à Educação, considerado no texto clássico de Marshall (1967) como um direito social de cidadania, aqui entrou no rol de direitos somente no aspecto da proclamação e não no da efetivação. Saviani (2013), ao analisar historicamente o percurso da negação do direito à Educação no Brasil, demonstra como esta foi proclamada em praticamente todas as Constituições brasileiras, mas não

---

<sup>6</sup> Sguissardi (2020), em texto sobre a desigualdade educacional brasileira nos lembra, com base em relatório da Oxfam, que “Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que os 100 milhões mais pobres do país, cerca de metade da população brasileira (A distância que nos une, Oxfam-Brasil). O Brasil era, em 2019, um dos cinco países mais populosos do mundo (cerca de 210 milhões de habitantes) e um dos dez de maior Produto Interno Bruto (R\$ 7,3 trilhões ou cerca de US\$ 1,5 trilhões), mas, ao mesmo tempo situava-se entre os dez primeiros, dentre os cerca de 200 países do mundo, em desigualdade social, de que a concentração de renda é um dos seus principais aspectos [...]”.

<sup>7</sup> A denúncia e análise sobre o genocídio do negro no Brasil foi analisada, dentre outros, por Nascimento (1977; livro reeditado em 2016), há bastante tempo e, tristemente, permanece com força nos tempos atuais. As ações truculentas contra a juventude negra e periférica vem sendo filmada e denunciada nos últimos anos, o que se agravou ainda mais no período de pandemia do Coronavírus. Cf. recente relatório de pesquisa da Rede de Observatórios da Segurança (RAMOS, 2020). Cf. matéria do jornal *El País*: Pires (2020).

<sup>8</sup> Sobre recente matéria relacionada às milícias, tráfico e igrejas, cf. Grellet (2020).

foi acompanhada pelo efetivo investimento do Estado na mesma, protegendo-se, em diversos Planos, a resolução de problemas já resolvidos por países vizinhos, como Argentina, Chile e Uruguai.

No processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, o campo de forças progressistas formado por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública buscou enfrentar a protelação da Educação como um direito ao exigir a vinculação orçamentária. Esta, porém, conforme Saviani (2013), não foi realizada e, portanto, seguimos caminhando sem universalizar o acesso à Educação Básica.

Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais vinte anos para resolver o mesmo problema. Vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado (SAVIANI, 2013, p. 753-754).

A histórica trajetória de protelar os investimentos em Educação no Brasil demonstra que, para a classe dominante, não interessa disseminar conhecimento histórico-científico à massa da população, muito menos formar um grande contingente de trabalhadores altamente qualificados. Mesmo que a educação escolar seja permeada pela racionalidade da produção capitalista, aqui cumpre a função de transmitir “competências”

elementares, no que tange ao exercício das tarefas produtivas, e de conformar, física, política, cognitiva, moral e psicicamente os trabalhadores em harmonia com o modo “burguês-brasileiro” de ver e compreender o mundo.

A pandemia do Coronavírus nos evidencia, direta e indiretamente, importantes desdobramentos da realidade educacional descrita. De modo direto, durante a pandemia, a profunda desigualdade educacional foi (e é) posta a olhos nus, abarcando inclusive questões básicas de acesso, há muito tempo mascarada pela inserção massiva das crianças nas escolas em condições concretas e completamente distintas, que doravante se impuseram vorazmente. De modo menos direto, ficou visível a dependência do país em relação a itens fundamentais para a sobrevivência da população, como respiradores, insumos para vacinas e testes, seringas, máscaras, dentre outros<sup>9</sup>, o que revela o descaso e a profunda dependência em relação à produção científica e tecnológica do país.

A despeito do caráter histórico afirmado por nós, as expressões contemporâneas desses problemas precisam ser entendidas à luz do crescente espaço que a Educação passou a ocupar no âmbito das chamadas “Organizações Sociais” a partir da consolidação do bloco histórico neoliberal, na década de 1990, quando se operou um processo profundo de contrarreforma do Estado.<sup>10</sup> Por meio do reordenamento do Estado brasileiro,<sup>11</sup> aprova-se no Congresso Nacional o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que se manteve desde então como um documento-norte para as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado: nele, a Educação (básica) é compreendida como uma “atividade exclusiva”, que deve ser subsidiada pelo Estado, mas executada pelas or-

---

<sup>9</sup> Cf. reportagem: “Covid-19 expõe dependência de itens de saúde fabricados na China”, de Fernandes (2020).

<sup>10</sup> Coutinho (2012), à luz da reflexão de Gramsci sobre a particularidade italiana, traz algumas indicações que relacionam a implantação do ideário neoliberal a um processo de contrarreforma, no qual não haveria qualquer “concessão” às frações da classe trabalhadora, mas a predominância do “velho”, a retirada do pouco avanço que se obteve no que se refere à melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. Assim, o processo pós-1990, de implantação de políticas neoliberais no Brasil, seria de contrarreforma, de retirada dos direitos conquistados a duras penas e consagrados pela Constituição Federal de 1988 (CF, 1988).

<sup>11</sup> Sobre o processo de contrarreforma do Estado brasileiro, cf. livro de Behring (2003), que analisa como tal processo significou a perda brutal dos direitos consagrados pela CF 1988.

ganizações sociais, pelo “setor público não-estatal”.<sup>12</sup> Desse modo, compreende-se por quê, a partir dos anos 1990, frações da burguesia brasileira, em associação com organismos internacionais, organizaram-se como bloco social para tomar a direção dos encaminhamentos de políticas públicas de Educação, imputando-lhes a lógica empresarial e criando, dessa forma, condições políticas e econômicas para ampliar a expansão dos nichos de exploração mercantil, como exposto a seguir.

## **MERCANTILIZAÇÃO E MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA PROBLEMATIZAR A ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Partindo das análises de Fontes (2010) sobre capital-imperialismo e sua definição de “empresariamento de novo tipo”, Motta e Andrade (2020) desenvolveram o conceito de “empresariamento da educação de novo tipo”, com o intuito de entender e explicar a atuação do empresariado da Educação no bloco histórico neoliberal. Para Fontes (2010, p. 296 – grifo nosso):

A expansão da sociedade civil no Brasil recente **se imbrica** com um **empresariamento de novo tipo**, lastreado em forte concentração capital-imperialista que simultaneamente precisa contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las), com vistas à sua expansão (inclusive internacional), e fomentar a extração de sobretrabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração.

---

<sup>12</sup> A Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, em 1995, traz a concepção de “público não-estatal” e cria respaldo legal para as parcerias público-privadas por meio de organizações sociais sem fins lucrativos, denominadas de “Terceiro Setor” – uma esfera que supostamente poderia estabelecer uma relação harmoniosa entre o Estado e o mercado para o exercício efetivo de amenizar a “questão social”. Cf. Brasil (1995).

Compreendemos que, nesse contexto, principalmente a partir de meados dos anos 1990,<sup>13</sup> o empresariado educacional demonstra expressiva capacidade técnica e dirigente, ganhando força política e passando a ser visto “[...] como os agentes principais na adoção de políticas de responsabilidade social e sustentabilidade”, capazes de “[...] conferir uma dimensão social à acumulação do capital” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 3).

No limiar do século XXI, ocorre uma significativa expansão de organismos sociais empresariais – Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) empresariais – que, em articulação com organismos internacionais, destacadamente o Banco Mundial, impulsionam forças políticas coletivas, tais como o Movimento Brasil Competitivo, em 2001, e o Movimento Todos Pela Educação (TPE), originário do anterior, em 2006.<sup>14</sup> A hegemonia conquistada pelo empresariado<sup>15</sup> intensifica o processo de mercantilização e mercadorização da educação,<sup>16</sup> como sinalizam Motta e Andrade (2020):

A centralidade no resultado imediato e na produtividade da escola, tem gerado o aprofundamento do *apartheid* socioeducacional e mais expropriação dos conteúdos escolares elementares nos campos cien-

---

<sup>13</sup> Motta (2012) identifica que no final dos anos 1990 organismos internacionais, governantes de parcela significativa de países e empresários realizaram diversos encontros para buscar saídas para amenizar as tensões sociais advindas das políticas neoliberais. Em 2000, a ONU lança o Pacto Global – “chamada para as empresas alinharem suas estratégias e operações a 10 princípios universais nas áreas de Direitos Humanos, Trabalho, Meio Ambiente e Anticorrupção e desenvolverem ações que contribuam para o enfrentamento dos desafios da sociedade” (<https://www.pactoglobal.org.br/a-iniciativa>).

<sup>14</sup> O TPE tem a função de organizar e dar coesão ao projeto político educacional do empresariado. Para tal, reúne os principais APH empresariais que atuam no campo, forma seus prepostos para difundir suas ideias e ocupar postos de poder nas instâncias federativas – Conselho Nacional de Educação, secretarias das redes de ensino municipais e estaduais.

<sup>15</sup> Estamos utilizando empresariado para nos referirmos a um seletivo grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotado de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assume posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista. Com essa expressão, fundamentada na concepção de intelectual orgânico em Gramsci (2001), buscamos abarcar a lógica empresarial – sua capacidade técnica que penetra em todas as esferas da relação social por meio de vários mecanismos de controle – e sobretudo sua capacidade dirigente, de produção de consenso, como será abordado mais à frente.

<sup>16</sup> Que serão definidas adiante.

tífico, cultural e artístico, os quais permitem aos jovens entender o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana. Além disso, tal centralidade tem sido acompanhada do cerceamento do trabalho docente, de desqualificação-requalificação da formação docente e da transferência das competências e habilidades necessárias a um mercado de trabalho, predominantemente, de baixo valor tecnológico. Simultaneamente, expandem-se, com velocidade exponencial, as empresas de ensino a distância e de livros e materiais didáticos, bem como os *think tanks* internacionais, sob incentivo financeiro do Estado (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 3).

Não é o objetivo aqui discorrer sobre esse processo de *empresariamento da Educação de novo tipo* (MOTTA; ANDRADE, 2020), tampouco trazer o conjunto de pesquisadores/as que se debruçaram na questão do empresariado da Educação no Brasil. O intuito é indicar elementos-chave deste processo, cuja base histórica é a progressiva subsunção da educação escolar à forma e à lógica da mercadoria. A *mercantilização, a mercadorização* e a *subsunção da educação ao empresariado* são dimensões centrais do processo supracitado e se encontram profundamente imbricadas, como unidade, numa relação orgânica entre estrutura-superestrutura. Em suma, não ocorrem de forma apartada; a distinção é, pois, apenas para esclarecer alguns aspectos dessas dimensões.

Em Marx (2013), compreendemos que a mercadoria se torna a mediação dominante das relações sociais do modo de produção capitalista, interpelando todas as formas de existência e relação humana. Como citam Motta e Andrade (2020, p. 4), a “[...] objetividade fantasmagórica’ da mercadoria interliga e subordina seus produtores, imprime sua estrutura na consciência humana e é fortemente velada pela sua forma acabada, qual seja, a forma-dinheiro”.

Marx (1982, p. 171) explica que “[...] o mundo das mercadorias é dividido em duas grandes categorias: de um lado, a força de trabalho. Do outro lado, as mercadorias em si”. Nesse sentido, a subsunção real do trabalho ao capital insere a racionalidade da produção capitalista na formação e especialização da força de trabalho - adaptação física, cognitiva e psíquica dos trabalhadores, por meio de treinamento, disciplina, entre outros mecanismos educativos e coercitivos. Assim:



O processo educativo está intimamente vinculado a essa adaptação. Subjugado ao capital, além de fornecer pessoal devidamente treinado à maquinaria, torna-se mais um dos meios de disseminação da ideologia burguesa, induzindo tanto a perpetuação da exploração do trabalho como mercadoria quanto sua aceitação passiva. Em suma, serve à acumulação capitalista como meio de potencialização da produção de mais-valor e de apassivamento, logrando êxito em fazer com que a classe trabalhadora comungue de sua ideologia (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4-5).

Como a relação entre homens e mulheres, mediada pela mercadoria, aparece como uma relação entre coisas nas quais os/as produtores/as não se reconhecem, oculta-se, nesse processo, o caráter social e teleológico da produção capitalista. Como mercadoria, a finalidade social do processo educativo também é ocultada, mormente no que tange à potencialização do valor de uso da força de trabalho para o capitalista. Como explica Marx (2011, p. 114-115):

Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso de o operário possuí-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade de oferecer ao povo uma verdadeira educação. [...]. O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. Admitamos que isso possa acontecer. A consequência seria a seguinte: se a mão de obra é excedente em um setor industrial, este excedente se voltaria imediatamente para os outros setores da indústria, de tal forma que a redução de salários em um setor levaria seguramente a uma redução geral dos salários.

Com base na citação de Marx, lembramos que os elementos que historicamente compõem a educação da força de trabalho não são apenas físicos ou cognitivos, mas também morais, éticos, emocionais e psíquicos, necessários às formas de organização do trabalho e da vida social, cujo

apassivamento é uma dimensão imperativa. Neste sentido, compreendemos com Bruno (2011) que, historicamente, qualificar a classe trabalhadora significa conferir a esta qualquer tipo de capacidade, desde que seja passível de ser utilizada pelo capitalista na produção de valor e de mais-valor, direta ou indiretamente.

Nesta perspectiva, concebemos a *mercantilização da Educação* como o processo pelo qual a educação escolar, reduzida à capacitação, é transformada em elemento unicamente constitutivo da mercadoria força de trabalho. Desse modo, subsumida à forma-mercadoria, o seu primeiro possuidor (o/a trabalhador/a) não se relaciona imediatamente com esta capacitação como valor de uso – e nem poderia, posto que o/a trabalhador/a é previamente expropriado de dinheiro, meios de produção e de subsistência. Não lhe resta outra opção que não colocar sua força de trabalho à venda.

Neste processo, então, essa educação passa *a ter em si um valor incorporado*, de forma que este meio de produção (e reprodução social da existência), como valor de uso, serve de suporte para o valor de troca e torna-se absolutamente alienável. Tal processo atravessa *todos os setores e níveis educacionais, públicos e privados*, da Educação básica ao ensino superior - visto que a lógica da mercadoria perpassa todo o processo educacional, com maior (nas instituições privado-mercantis) ou menor ênfase (como, por exemplo, nas instituições privado-confessionais). Desse modo, tal compreensão é fulcral para todos/as aqueles/as que trabalham na área de Educação e, particularmente, para assistentes sociais, público para o qual se dirige essa coletânea.

Outro aspecto importante desse processo é a *mercadorização da/na Educação*, concebida por nós como o processo pelo qual o âmbito educacional é transformado em *nicho* de mercado que, em acelerada expansão, ratifica a necessidade constante da produção capitalista de expandir o mercado.

Em nível de abstração elevado, compreendemos que a expansão dos mercados, que abarcou a Educação escolar básica e superior, está situada no rol de contratendências do capitalismo global, que enfrentou uma crise orgânica nos anos 1970. Com isso, não nos parece coincidência que a aceleração do processo de transformação da Educação em nicho de mercado, ou seja, da *mercadorização da educação*, tenha se dado justamente nos últimos trinta anos. Inequivocamente, a abertura e expansão do mercado

educacional oferece novos destinos e espaços à realização da mercadoria e de seu mais-valor, contribuindo assim para a reprodução ampliada do capital.

A subsunção da educação à forma-mercadoria é, pois, indissociável da sua subsunção à *lógica* da lucratividade. Nesse sentido, a *mercantilização da educação* é sincrônica à sua *mercadorização*; ou seja, à transformação da esfera educacional em nicho de mercado. Nesse, tanto a educação escolar em si, como processo pedagógico, quanto suas ferramentas subjacentes (materiais didáticos, prédios, avaliações, sistemas de ensino e outros) passaram a ser trocados pela forma fenomênica (equivalente universal) do valor (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos clareza que nem a *mercadorização da Educação*, e tampouco sua *mercantilização*, não são especificidades do bloco histórico neoliberal – escolas privadas, comercialização de livros e materiais didáticos em escolas públicas, destinação de recursos públicos para setores privados, fazem parte da história da Educação brasileira. Contudo, destaca-se, no atual contexto, a acelerada expansão e criação de novos nichos de mercado na educação por meio de parcerias público-privadas, consórcios e administração direta de instituições públicas, sobretudo, a inserção de grandes corporações, nacionais e internacionais, de capital aberto. No âmbito privado, as instituições privado-mercantis e também as confessionais se tornam, em maior ou menor escala, um nicho importante de mercado, por exemplo, por meio da compra de pacotes educacionais em larga escala.

O empresariado, em associação com organismos internacionais, imputa um controle tal sobre os encaminhamentos de políticas públicas de educação sem precedentes: “[...] alavanca a produção e a circulação de mercadorias educacionais, determina seus conteúdos e forma de acordo com a concepção econômica da educação ajustada ao bloco histórico neoliberal” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 8). Por meio de seus APHs e organizado como bloco social, este forma uma trincheira complexa e “[...] resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões etc.)” (GRAMSCI, 2007, p. 73).

Entendemos, desse modo, que esse processo de *empresariamento da educação de novo tipo* é retroalimentado pelo histórico de negação do direito à Educação na particularidade brasileira: a contínua negação da Educação transforma o empresariamento da Educação em “solução”, e quanto mais o empresariamento se aprofunda, mais a educação é tida como serviço, e não como direito. Assim, configuram-se novos conteúdos e formas de mercantilização e mercadorização da educação, aqui brevemente assinalados. Destarte, destaca-se que a *subsunção da Educação ao empresariado* foi (e é) fundante, o que exige ser problematizado para uma reflexão profícua sobre o exercício profissional dos/as assistentes sociais, seja em escolas públicas, seja em escolas privado-mercantis e/ou privado-confessionais, visto que os processos de mercantilização e mercadorização da Educação atravessam, de particulares maneiras, ambos os espaços sócio-ocupacionais.

## REFERÊNCIAS

BEHRING, E. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

COUTINHO, C. N. Cidadania e Modernidade. In **Revista Perspectivas**, n. 22, p. 41-59, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087/1709>. Acesso em: 05 jan. 2021.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? In **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p.117-126, jan-jun 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em: 10 jan. 2021.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs). **Fundamentos da educação**

**escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, EPSJV, 2006 (p.173-200). Disponível em: [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO\\_5.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_5.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

FERNANDES, D. **Covid-19 expõe dependência de itens de saúde fabricados na China.** De Paris para a BBC News Brasil. 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52465757>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FERREIRA, C.; OSÓRIO, J.; LUCE, M. **Padrão de reprodução do capital:** contribuições da teoria marxista da dependência. São Paulo: Boitempo, 2012.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRELLET, F. **Milícias do Rio têm parceria com polícia, facções e igrejas** - Pesquisa afirma que milícias agora tentam se infiltrar em prefeituras e Câmaras de vereadores. 26 out 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/milicias-do-rio-tem-parceria-com-policia-faccoes-e-igrejas,3bde5cb8c088913dfba3cd70bfd74e42jm-txsc4z.html>. Acesso em: 03 jan. 2021.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995. Texto disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Ediotres, 1967. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod\\_resource/content/1/MARSHALLCidadania-Classe-Social-e-Status.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALLCidadania-Classe-Social-e-Status.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

MARX, K. **Grundrisse.** São Paulo, Boitempo, [1857-58] 2011.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política I. São Paulo, Boitempo, [1867] 2013.

MARX, K. **Teorias da Mais-valia**: História crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MOTTA, V. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

MOTTA, V; ANDRADE, M.C.P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/140.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PIRES, B. **Entre a vida e a morte sob tortura, violência policial se estende por todo o Brasil, blindada pela impunidade**. São Paulo, 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-30/entre-a-vida-e-a-morte-sob-tortura-violencia-policial-se-estende-por-todo-o-brasil-blindada-pela-impunidade.html>. Acesso em: 03 jan. 2021.

RAMOS, S. (coord.). **A cor da violência policial**: a bala não erra o alvo. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESec, dezembro de 2020. Disponível em: [https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Relatorio\\_Red\\_Cor\\_da\\_violencia\\_09\\_12\\_20.pdf](https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Relatorio_Red_Cor_da_violencia_09_12_20.pdf). Acesso em: 03 jan. 2021.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SGUISSARDI, V. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. In: PEREIRA, L. D., BARBOZA, D. R. (Orgs.). **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil**: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. Uberlândia: Editora Navegando, 2020.