

## OS MECANISMOS DE EXPANSÃO DO CAPITAL E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO

Adelgício Ribeiro de Paula<sup>1</sup>

### Resumo

Nesse trabalho procuramos identificar na reforma do aparelho do Estado no Brasil certos mecanismos que evidenciam a mercantilização do ensino público como resultado da expansão do capital. Voltados para atender aos interesses de grupos hegemônicos, a Constituição Federal subordinou a educação aos interesses ideológicos e econômicos, em cujo movimento se observa um deslocamento do capital para o setor educacional, expansão dos sistemas privados de ensino rumo às redes municipais de educação reestruturadas sob o paradigma da reforma do aparelho do Estado dos anos 1990; e um financiamento da educação marcado por uma política de fundos como mecanismo de controle e regulação. Verificamos alguns itens presentes nos documentos produzidos pela parceria entre a Prefeitura do Município de Itupeva com o Sistema COC de Ensino e analisamos, a partir dos pressupostos de Karl Marx, a forma como ocorre a expansão do capital sobre o ensino público e como pode afetar o cotidiano de cada indivíduo envolvido no processo educacional.

**Palavras-chave:** Privatização da educação; mercantilização do ensino público; mecanismos de controle e regulação; expansão do capital; expropriação do fundo público.

### Introdução

As transformações sociais e políticas ocorridas no final do Século XX refletiram-se nas transformações educacionais. Seguindo o fluxo histórico da política educacional adotada com base nas reformas iniciadas nos anos 1980, a lógica do mercado baseada na racionalidade privado/mercantil – presente no teor destas reformas – encontra-se estendida e incorporada ao sistema educacional.

A crise do capitalismo em nível mundial expôs as contradições e os limites da estrutura dominante. O contexto em que ocorreram as reformas apresentou algumas novidades, mas também revelou velhos elementos já presentes no capitalismo de outrora que, embora a articulação coerente do discurso, tornava as contradições ainda mais explícitas.

As mudanças que ocorreram no contexto de crise e expansão do capitalismo mundial apontavam para a construção de um novo pacto social conforme a lógica do mercado engendrado por meio dos organismos financeiros internacionais e tendo em sua pauta a expansão do setor privado. No contexto da construção de uma nova racionalidade social, cujo cerne passou a ser o indivíduo, a solução encontrada foi uma reforma do aparelho de Estado,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (Universidade Nove de Julho); Doutorando em Educação (PPGE/Universidade Federal de São Carlos).

em nível mundial, que redefinisse o ordenamento constitucional-legal, conforme demandavam as necessidades emergentes do capital. Como afirmou Marx, o capital

(...) em si e para si, é indiferente em relação a *particularidade* de cada esfera de produção e só a maior ou menor dificuldade na venda das mercadorias deste ou daquele ramo produtivo determinará onde aquele [capital] será investido, como será investido e em que medida passará de uma esfera de produção para outra, ou se modificará a sua distribuição entre os diferentes ramos de produção. (...) com o desenvolvimento do modo de produção que lhe é característico, o capital deita por terra todos os impedimentos legais e extra-econômicos que dificultam a sua liberdade de movimentos entre as diferentes esferas de produção. Antes do mais, abate todas as barreiras legais ou tradicionais que o impedem de adquirir por seu alvedrio este ou aquele tipo de capacidade de trabalho ou apropriar-se sem restrições deste ou daquele gênero de trabalho. Para mais, embora a capacidade de trabalho possua uma forma peculiar em cada esfera particular de produção (...) e por conseguinte, para cada esfera particular, requere-se uma capacidade de trabalho que se desenvolveu unilateralmente, uma capacidade de trabalho especial, essa mesma fluidez do capital implica a sua indiferença em relação ao caráter particular do processo de trabalho de que se apropria, a mesma fluidez ou *versatilidade* no trabalho, e, conseqüentemente, na aptidão que possui o operário [trabalhador] para empregar a sua capacidade de trabalho (MARX, 2004, p. 80 – grifos do autor).

Nesse processo de mudanças, foi estratégico o papel exercido pelo Banco Mundial (BM) por meio das políticas de ajuste estrutural, que facilitou aos Estados Unidos da América a expansão de sua política externa, reforçando seu caráter hegemônico mundial. O grande impacto das medidas de ajuste envolveu a reforma do sistema educacional, e a reforma estrutural e institucional do aparelho do Estado. No setor econômico o ajuste pautou-se pela expansão do processo de privatização para novos setores.

No Brasil, as reformas políticas e educacionais, promovidas principalmente a partir de meados da década de 1990, foram marcadas pela intervenção consentida e pela introdução de novos mecanismos de controle e regulação sociais, pela redefinição do ordenamento constitucional-legal, a partir da Constituição Federal de 1988, e traziam como discurso a “construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego”, alardeando-se a construção de um “novo cidadão brasileiro”, exigindo-se para isso intensa mudança institucional e a construção de uma nova organização social baseada num “novo paradigma de Estado, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores mercantis” (SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004).

Esta redefinição do ordenamento constitucional trazia ainda a substituição da política de atendimento que vigorava até então por uma política de fundos, principalmente no setor educacional por meio de sua forma de financiamento. Assim as políticas educacionais originárias da Constituição Federal de 1988 e das reformas políticas e do aparelho do Estado,

beneficiaram a expansão do setor privado por meio da lógica de mercado que vem se impondo nas redes municipais de educação.

No entanto, as atuais políticas educacionais e organizativas precisam ser compreendidas no contexto histórico mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. As reformas educativas executadas em vários países do mundo a partir da década de 1980 estão inseridas nesse contexto de recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva e orienta o processo de reestruturação global da economia regida pela doutrina neoliberal, que outra coisa não é senão a própria demanda inerente ao capital de reproduzir-se a si mesmo, expandindo-se em espaços cada vez mais largos.

Diante do exposto, procuramos neste trabalho extrair dos documentos oficiais que validam a parceria entre a Prefeitura do Município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino vestígios que caracterizam tal fenômeno como mecanismo de expansão do capital e a conseqüente mercantilização do ensino, que ora se apresenta como público e de competência do poder público constituído. Utilizamos os processos que estabeleceram a parceria, considerando os períodos relativos aos anos de 2003 – ano em que teve início – até 2006, pois tais documentos mostraram-se importantes por tratar-se de um momento histórico que apontava para esta forma de avanço do setor privado sobre as redes municipais de ensino em fase de municipalização.

Procuramos demonstrar, então, os indícios de expansão do capital por meio da mercantilização do ensino público sob esta forma de manifestação, analisando a partir dos pressupostos relativos à mercadoria, como faz Marx em *O Capital*.

### **A reforma do aparelho do Estado no Brasil: a intervenção consentida e os mecanismos de regulação**

As pressões do capital nacional e internacional demandavam a abertura da economia, apontando para a necessidade de se estabelecer um novo padrão de dependência para o País, um novo pacto de dominação em que fossem refundados o Estado e a economia, integrados aos mercados mundiais. O contexto dessas reformas evidenciava um crescente processo de naturalização das relações sociais por meio das tentativas de tecnificação do discurso político e do pragmatismo exacerbado do governo.

No Brasil, as reformas que tiveram início no governo do presidente Fernando Collor de Mello, tornaram-se mais evidentes no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, pois formavam a base desse governo. As reformas mostraram-se estruturais, pois, mesmo

mudando-se o governo, as mudanças permaneceriam institucionalizadas. Visavam estabelecer um novo pacto social, buscando adequar o país a uma nova realidade social e também a uma nova configuração política, conforme demandavam os organismos financeiros internacionais.

O programa do governo de FHC teve como base o Plano de Estabilização – já iniciado no governo de Itamar Franco – que trazia como pressuposto redefinições sobre a apropriação de renda pelos grupos ou por determinados setores desses grupos. Tais redefinições tornaram-se evidentes pelas diferentes maneiras pelas quais o Estado passou a se relacionar com a sociedade por meio da imposição e redistribuição da carga fiscal, da constituição e manipulação dos fundos públicos e fiscais, e das demais formas de regulação da acumulação.

Este programa que orientou o governo de FHC foi uma resposta à crise de hegemonia que o Estado brasileiro experimentava com o fim da ditadura militar e do modelo nacional-desenvolvimentista. A crise de hegemonia desse período colocou em evidência uma elite incapaz de retomar e reorientar um pacto de dominação pós-militarismo devido a sua inconsistência política e partidária. Também os movimentos sindicais, populares e de trabalhadores – não obstante as conquistas sociais e trabalhistas obtidas – não conseguiram impor um projeto que constituísse alternativa ao desenvolvimento que conduziu a elite a uma negociação ampla.

Ao apresentar o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso destacou o agravamento da crise brasileira nos anos anteriores e apontou a reforma do estado como solução indispensável para consolidar a estabilização e corrigir as desigualdades existentes no país (BRASIL/MARE, 1995, p. 6).

Também o diagnóstico histórico que o Plano Diretor fazia sobre a crise do Estado, identificando suas causas e apontando a necessidade de mudanças como resposta urgente e o desafio da implementação integral dessa reforma – como enfatizara FHC na apresentação desse documento – já se podia perceber a orientação que o Plano estabelecia para as reformas e que envolvia alguns problemas de ordem econômico-política, econômico-administrativa e política, como destacava Bresser-Pereira, apoiando-se nas “idéias de privatização”: a intervenção do Estado na regulação do mercado e a intermediação política dos interesses, de forma que o objetivo seria aumentar a capacidade de governança do Estado, fortalecendo-o (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7-8).

Para que a reforma fosse implementada com a eficiência pretendida, o Plano Diretor definia um modelo conceitual que distinguia os segmentos característicos de ação do Estado, dividindo-os em quatro setores fundamentais: núcleo estratégico, atividades exclusivas,

serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado (BRASIL/MARE, 1995, p. 41,42).

O Plano ainda fazia uma distinção quanto às formas de propriedade no novo modelo de sociedade pretendido. Assim, além das formas já clássicas, Propriedade Estatal e Propriedade Privada, passava a incluir uma forma intermediária: a Propriedade Pública Não-Estatal, indicada para substituir o Estado em ações próprias do setor “não-exclusivo” e competitivo. O Plano pretendia, dessa maneira, justificar a atuação do Estado e do setor privado conforme as regras do mercado, já apontando para o modelo de racionalidade que se tornaria hegemônico nessa reforma, tendo a privatização como paradigma, o que também se podia observar na exposição do Plano de Reforma no Senado (BRASIL/MARE, 1995, p. 43-45).

Como estratégia para implementar as reformas, a prioridade era a “focalização do Estado no atendimento às demandas sociais básicas”. Também orientava o “redirecionamento” da atuação do Estado, deixando este o seu “papel de executor para um papel de promotor do desenvolvimento social e econômico”, dessa forma criando condições para a implementação do modelo pretendido de administração gerencial no setor de serviços do Estado (BRASIL/MARE, 1995, p. 49).

Na operacionalização dessas mudanças, pretendia-se o “aperfeiçoamento do sistema jurídico-legal”, principalmente de ordem constitucional, para “remover os constrangimentos existentes” que poderiam impedir a adoção de uma forma de administração autônoma e “capaz de enfrentar os desafios do Estado moderno”. Ficava cada vez mais clara a intenção do governo que se iniciava em redefinir o ordenamento constitucional-legal, que balizaria as principais decisões – pragmáticas – e orientaria o novo modelo político, baseado na política de fundos adotada a partir dessas reformas. As mudanças não se limitavam somente a essa área, mas também na cultura administrativa do país, justificando que “a mudança para uma cultura gerencial é uma mudança de qualidade” (BRASIL/MARE, 1995, p. 49, 54).

Para Bresser-Pereira resolvia-se assim a dicotomia entre público e privado, que passava por um processo de mudança nos Estados modernos, pois “na reforma do Estado dos anos [19]90, é possível encontrar uma lógica para distinguir o espaço público do privado, e, dentro do espaço público, o espaço público estatal do público não-estatal”, propondo chamar esta lógica de “lógica do leque de mecanismos de controle”. Na perspectiva institucional, apontava para a existência de “três mecanismos de controle fundamentais: o Estado, o mercado e a sociedade civil”. A partir, entretanto, do critério funcional, também apontava para três mecanismos de controle relevantes: o controle hierárquico ou administrativo; o

controle democrático ou social e o controle econômico; via mercado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 36 e 37).

Assim, podemos depreender das propostas de Bresser-Pereira para a reforma do aparelho do Estado, a expansão do mercado e de sua lógica sob o discurso de auto-regulação, possibilitando a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública. Dessa forma, o Estado gestor modernizado se reestruturaria, assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade reproduz a da empresa capitalista, e suas ações e políticas públicas passam a ser orientadas conforme o novo paradigma, em meio à expansão da esfera privada (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 38, 39).

A intervenção dos organismos internacionais de maneira quase padronizada em países com contextos nacionais distintos e realidades educacionais bem específicas, demonstra a intencional influência sobre os novos desenhos de regulação social produzidos pelas reformas. Não obstante as orientações de tais organismos, os processos de assimilação são diferentes conforme as institucionalidades de cada país, constituindo, assim, um maior ou menor grau de consentimento à intervenção. O quadro político mostra o quanto o governo brasileiro sempre esteve alinhado com as estratégias deliberadas e aprovadas pelo Banco Mundial e instituições financeiras internacionais, com o “consentimento” não apenas do governo federal, mas também de “parte dos estaduais e das elites dirigentes para a sua efetivação” (SILVA, 2002).

Ferretti (2000) argumenta que não faz sentido supor que organismos reúnam condições de impor políticas e ações viáveis, por mais poderosos que possam significar no contexto internacional, nacional ou regional, sem que haja colaboração interna de peso e sem a orientação desses colaboradores, apontando para a tendência da influência de grupos de interesse específicos sobre estes, demonstrando o consentimento interno a todo tipo de intervenção (FERRETTI, 2000, p.92).

Não restam dúvidas quanto às interferências externas impostas pelos organismos financeiros internacionais, porém internamente a política proposta para a reforma do Estado foi preparada para oferecer o consentimento necessário para a consecução das intervenções internacionais. E este processo se reproduziu nas esferas estaduais e municipais, em todas as áreas de atuação, principalmente no sistema educacional público. Tornou-se evidente nos níveis dos governos estaduais e municipais o mesmo paradigma político instaurado por FHC na reforma do aparelho do Estado e que já se consagrava na esfera federal: a mudança nas relações do poder executivo com as diferentes instâncias de representações da sociedade.

Silva Júnior e Carvalho (2003) ressaltam que “as transformações das esferas pública e privada ocorrem em prejuízo do estatuto público estatal, indicando que as instituições estatais

públicas tendem ao desaparecimento a médio prazo” (SILVA JÚNIOR e CARVALHO, 2003), pois, como também afirmam Silva Júnior e Sguissardi (2005), “as mudanças na forma de estado estão tendencialmente sempre a serviço do capital”. Por isso as reformas implementadas nos anos 1990 no Brasil e as políticas públicas passaram por um “processo de mercantilização ancorado na privatização/mercantilização do espaço público” sob o “impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas”, como demandavam os organismos multilaterais (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2005, p. 16). Dentro dos aspectos sociais, a educação como esfera formativa do ser social passou, também a expressar o novo paradigma político e social, tomando a realidade social e natural como certa, legitimando a racionalidade de mercado que passou a permear as relações na sociedade.

### **A política de fundos na educação: municipalização e financiamento como mecanismos de regulação e controle**

Decorreu desse ciclo de reformas, uma redefinição do ordenamento constitucional que apontava para novos mecanismos de controle e regulação sociais, com a substituição da política de atendimento que vigorava até então por uma política de fundos, principalmente no setor educacional, por meio de sua forma de financiamento. Um novo ordenamento da educação pública que permitiu a expansão privado/mercantil no ensino fundamental público, baseado em critérios e processos de definição de parâmetros balizadores do financiamento da manutenção e desenvolvimento do ensino público, de seleção de prioridades financeiras privilegiando o ensino fundamental, da distribuição de encargos e recursos entre as esferas de governo, com a esfera federal ausentando-se cada vez mais de suas responsabilidades com a educação e da coordenação dos sistemas de ensino.

Apesar da retórica dos discursos do governo registrada no Plano Diretor, baseada na competência, na eficácia e na eficiência, as reformas atenderam tão somente ao que demandavam os organismos internacionais. Os acordos firmados com os organismos internacionais definiram o tom das reformas, determinando a política e o tipo de relação entre o governo e a sociedade. A reforma da legislação e os acordos não apenas se completaram enquanto forma e conteúdo para as políticas educacionais, como nortearam o caminho para a atuação do Ministério da Educação e Desporto (MEC), cuja principal intencionalidade do governo era a centralização e o controle em todos os níveis de ensino, restando aos sistemas apenas sua execução. Para os estados e municípios o acesso aos recursos públicos ficou condicionado à adesão aos programas oficiais do governo central.

Nesse processo, marcado por um estreito mecanismo de controle e regulação, podemos verificar não apenas a intervenção externa que se impõe à administração escolar municipal, mas o consentimento das autoridades locais na participação direta na escolha, definição e legitimação deste modelo. Assim, embora os organismos financeiros internacionais demandassem suas diretrizes oriundas do movimento de globalização por necessidade de expansão do capital, o governo local não era mero executivo, mas concordava com as orientações e as realizavam conforme os interesses dos grupos locais, segundo a densidade histórica que envolvia esse processo.

É nesse contexto que se originou o processo de municipalização do ensino, em consonância com as políticas deliberadas pelos organismos internacionais, sob a retórica da descentralização e recheada de princípios privados/mercantis. Sob o caráter conservador das reformas, o institucional sofreu mudanças, alterando também a legislação, como a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96), que atribuíram a responsabilidade pela primeira etapa do ensino básico – Educação Infantil e Ensino Fundamental – aos municípios.

Se, por um lado, o ordenamento jurídico estabelecido pela Constituição Federal e produzido pelas reformas fortaleceu a concepção de que os recursos advindos dos cofres públicos deveriam ser destinados ao ensino público, por outro, permitiu que interesses hegemônicos fossem capazes de imprimir no ordenamento constitucional-legal da educação uma racionalidade instrumental que reduz a disponibilidade legal dos recursos para a educação, reconfigurando as bases que constituem o regime constitucional de colaboração entre as esferas governamentais no financiamento da educação, permitindo a expansão dos sistemas privados de ensino sobre o público.

A política de financiamento da educação, como corolário da política de fundos instituída e que determinou a mudança no paradigma de atendimento pelas reformas realizadas no Brasil, trouxe como retórica a busca pela melhoria da qualidade de atendimento via “Estado gerencial”, cujo cerne é a eficiência e a eficácia segundo os princípios gerenciais que passaram a reger a administração estatal. Os critérios estabelecidos pela política de fundos, porém, seguindo os princípios empresariais, apesar da propalada busca pela qualidade, revela suas contradições ao balizar-se pelo fator econômico subordinando a qualidade aos critérios gerenciais.

Constitui-se, assim, um dos mecanismos de controle e regulação sobre a educação, que coloca em evidência não apenas a questão da qualidade do ensino, mas ainda a da autonomia

da escola, que – como a cidadania que se encontra restrita no novo paradigma – ficou cada vez mais contida.

Baseada na descentralização, a municipalização do Ensino Fundamental foi estimulada nos moldes do novo paradigma de gestão pública, subordinada à racionalidade privado/mercantil, e desenvolveu-se uma política de financiamento da educação pública pela Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela Lei nº 9424/96. O fundo criado pela Emenda 14 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que privilegia a distribuição dos recursos para o Ensino Fundamental em detrimento dos outros níveis de ensino, estabelece o recolhimento por parte de Estados e Municípios para o Fundo de 15% dos 25% da parte do orçamento que é destinada por lei para a educação, com perspectiva de retorno na proporção do número de alunos matriculados em suas respectivas redes locais de ensino.

A política de financiamento da educação básica brasileira, baseada, então na política de fundos, está presente no ordenamento constitucional-legal da educação com as seguintes diretrizes: descentralização; regime de colaboração no financiamento entre as diferentes esferas de governo; estabilidade relativa do volume de recursos definida pela vinculação como principal fonte de financiamento da educação brasileira; hierarquização da alocação destes recursos; responsabilização dos órgãos educacionais pela gestão dos recursos; controle público e social das contas públicas; e critérios para fixação e distribuição dos recursos. Sendo, porém, uma política de fundos de natureza contábil, não prevê ocorrências de aumento de verbas (FARENZENA, 2006).

A fonte dos recursos para a educação, definida pelo ordenamento educacional é originária de parcela de impostos arrecadados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que formavam o Fundef, um fundo de financiamento provisório da educação básica, substituído pelo Fundeb a partir de 2007. Com a entrada em vigor do Fundeb a partir de 2007, ocorreu uma ampliação das responsabilidades da fonte de recursos, principalmente na parte que compete aos municípios. Agora os Estados e Distrito Federal passariam a contribuir com 20% sobre: a Quota Estadual do ICMS, o Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal, a Quota Estadual do IPI-Exportação, o Imposto sobre Transmissão de *causa mortis* e doação e o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).

A responsabilidade dos municípios passou a ser de 20% sobre: a Quota Municipal do ICMS, o Fundo de Participação dos Municípios, a Quota Municipal do IPI-Exportação e o Imposto Territorial Rural (cota municipal). Quanto à União, cabe mais uma vez complementar o valor do Fundeb correspondente caso o valor-aluno no Estado seja inferior ao

mínimo definido nacionalmente por lei, de forma a integralizar gradativamente 10% do Fundo em 4 anos. Por meio das transferências constitucionais, como forma de complementação às incumbências da esfera municipal, uma parcela dos recursos da União é destinada ao financiamento dos municípios, reforçando o mecanismo de controle e regulação sociais.

### **As redes públicas de educação municipalizadas e o avanço dos sistemas privados**

O ordenamento constitucional legal da educação definido por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determina as incumbências dos municípios (BRASIL, 1996). Na hierarquização destas incumbências a operacionalização foi o que restou para os municípios, uma vez que a União reservou para si, de forma centralizada, a organização educacional e as decisões mais amplas no que se referem, entre outras coisas, às regras de distribuição dos recursos e a organização do currículo, constituindo o mecanismo de controle e regulação sociais.

Por sua vez, a Prefeitura do Município de Itupeva, na parte da incumbência que lhe cabe, e de forma consentida, optou por outorgar ao Sistema COC de Ensino as suas atribuições. De maneira idêntica, o mesmo ordenamento também reserva aos professores as suas competências diante da nova política educacional emergente das reformas. A LDBEN preconiza a gestão democrática do ensino público, o que pressupõe que a relação democrática seja aplicada em todos os níveis do processo educacional (BRASIL, 1996).

Da forma como ocorreu no Estado de São Paulo, a municipalização na maioria dos municípios foi em consentimento com as políticas estabelecidas pelos órgãos centrais, sem grandes debates e sem consulta aos profissionais da educação, em contradição com o artigo 14 da LDBEN. Também nos níveis locais, nas redes municipais de ensino, as medidas implementadas foram realizadas da mesma maneira pragmática, processo marcado por um estreito mecanismo de controle e regulação, podemos verificar não apenas a intervenção que se impõe à administração escolar municipal, mas o consentimento das autoridades locais na participação direta na escolha, definição e legitimação deste modelo.

É na origem do ordenamento constitucional, que orientou para uma nova racionalidade que permitiu ações políticas na esfera social baseadas na lógica de mercado, substituindo a política de atendimento por uma política de fundos, que vemos os municípios gradativamente buscando na parceria com os sistemas privados de ensino a legitimação do discurso e da nova racionalidade, beneficiando a expansão do setor privado por meio da lógica de mercado que se impõe nas redes municipais de educação por meio de uma nova modalidade que emergiu nos últimos anos: a parceria entre prefeituras municipais e sistemas privados de ensino

especializados em fornecer serviços como assessoria educacional, material didático, tecnologia educacional, metodologia de ensino e outras formas.

Podemos observar a rapidez como os sistemas privados de ensino avançaram sobre as redes de Educação municipalizadas sob a égide das reformas educacionais advindas da reforma do Estado brasileiro. Em janeiro de 2006, em todo o país, cerca de 145 cidades faziam uso dos recursos destinados à educação, principalmente de parcela do FUNDEF, para pagar os contratos de parceria firmados com sistemas privados de ensino. Destas cidades, 129 ficavam no Estado de São Paulo, dentre elas o município de Itupeva (Tabela 1).

SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS	
	Janeiro de 2006	Outubro de 2006
Sistema COC de Ensino (NAME)	68	78
Objetivo	15	Sem dados
Sistema de Ensino Opet (Coleção Cidadania)	30	35
Sistema Positivo de Ensino (SABE)	8	41
Anglo	10	10
Expoente	14	Sem dados
Sistema Uno de Ensino (Uno Público)	Sem dados	05
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>169</b>

TABELA 1: Avanço dos sistemas privados de ensino sobre as redes públicas de educação municipalizadas no Brasil. FONTES: Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 30 de janeiro de 2006, p. C-1; Revista Educação, outubro/2006.

Empresas como Sistema COC de Ensino, Sistema Positivo de Ensino, Sistema de Ensino Opet, Anglo, Objetivo, Pueri Domus e Uno, entre outros, criaram programas específicos para atender comercialmente estes “novos clientes”, atraindo gestores da educação de muitos municípios por meio de um extensivo e bem elaborado programa de marketing.

No avanço dos sistemas privados de ensino sobre o setor público de educação podemos verificar o quanto os administradores estão sendo condescendentes, oferecendo de forma consentida condições jurídica, administrativa e estrutura física para o desenvolvimento dessa modalidade de mercantilização sobre o sistema de ensino fundamental. E assim a iniciativa pela busca dos serviços e dos materiais dos sistemas privados de ensino tem partido dos próprios gestores municipais de educação dos municípios, como aconteceu em Boituva, Brotas, Cerquilha, Itupeva, entre outros.

Quando os municípios se propõem a buscar no setor privado soluções para sua rede de educação, referem-se constantemente à qualidade oferecida. A publicidade do Sistema COC de Ensino veiculada nos meios de comunicação fazem apelo para o logotipo do *slogan* “a marca da educação”, em que a palavra marca recebe mais destaque que a palavra educação. Observamos nos contratos realizados ao longo dos anos entre a Prefeitura do Município de Itupeva a o Sistema COC de Ensino a troca do tradicional brasão da Prefeitura de Itupeva no timbre, pelo uso de um logotipo, já apontando para a racionalidade presente nas ações que são próprias do mercado.

Sobre a influência do logotipo nos indivíduos, Zuin e Ripa (2007) destacam que

O eu transformado em etiqueta esconde e pode aniquilar a identidade e a capacidade do indivíduo de fazer escolhas. A exigência de ceder aos apelos das marcas globais torna-se a sua demissão como ser pensante, criativo e capaz de gerenciar imagens e percepções (...). Determinado logotipo não é apenas uma representação visual do produto ou da empresa, mas ele torna-se um meio de vida, uma atitude, um conjunto de valores, uma expressão, um conceito, enfim, uma cultura (ZUIN e RIPA, 2007, p. 185, 186).

Este processo demonstra o caráter presente na esfera do processo global de produção capitalista, e mais especificamente no processo de circulação, em que figura de forma dissimulada o fetichismo da mercadoria, do qual Marx descreveu assim o seu segredo:

O caráter misterioso da mercadoria não provém do seu valor de uso, nem tampouco dos fatores determinantes do valor (...). A igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores; a medida, por meio da duração, do dispêndio da força humana de trabalho torna a forma de quantidade de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se afirma o caráter social entre os produtos do trabalho (MARX, 1994a, p. 80).

Uma relação social assim definida, conforme descreveu Marx, assume forma fantasmagórica de uma relação entre coisas, pois o fetichismo está sempre grudado aos produtos do trabalho e decorre do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtos e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, às margens deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos (MARX, 1994a, p. 81).

O destaque para o apelo institucional dando enfoque para a marca também foi observado adequadamente por Cleide Rita Silvério de Almeida na obra “O Brasão e o Logotipo” (2001), ao analisar instituições superiores de educação, examinando o modo como elas se apresentam para o público, fazendo circular imagens, idéias e expectativas em torno do produto oferecido. Almeida observa que ao oferecer atrativos adicionais, as instituições se distanciam do seu produto genérico e, mesmo quando mostram o produto genérico, não procuram enfatizá-lo, sugerindo uma equivalência de importância entre os vários elementos que compõem o produto total e conclui que o “modo logotipo absorve a demanda” de forma instrumental, procurando firmar-se pela “oferta de produtos correlatos” e da “utilização de tecnologia e computadores como fim” (Op. cit., p. 213-216).

### **A parceria entre a Prefeitura de Itupeva e o Sistema COC de Ensino**

Foi no contexto exposto acima que ocorreu o processo de municipalização do ensino também no Município de Itupeva, em 1997, em decorrência da Lei 9394/96 (LDBEN) e demais dispositivos legislativos estadual e municipal, agregando inicialmente as escolas rurais. A parceria entre a Prefeitura do Município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino teve início no ano de 2002, experimentalmente com os alunos da educação infantil, e em 2003 a parceria foi ampliada, estendendo-se ao ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), sem a realização de processo licitatório e com uso da verba do FUNDEF. Os professores de Educação Básica do município receberam capacitação para utilização do material COC fornecido pelo Sistema.

A rede municipal de educação de Itupeva, em 2006, era composta de 6 escolas atendendo exclusivamente a educação infantil; 3 escolas exclusivamente de ensino fundamental; e 12 escolas atendendo simultaneamente a educação infantil e o ensino fundamental. A evolução da estrutura física foi muito pequena desde que ocorreu a municipalização do ensino.

O total de alunos em 2006 (dados do 2º bimestre) era de 3.594, divididos em 1.035 na educação infantil e 2.559 no ensino fundamental. O número de professores no município era de 56 na educação infantil e 118 no ensino fundamental, num total de 174 professores (TABELA 2).

<b>REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUPEVA (2º bimestre de 2006)</b>				
<b>ITEM</b>	<b>ESCOLAS DE EDUCAÇÃO</b>	<b>ESCOLAS DE ENSINO</b>	<b>ESCOLAS DE EDUCAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>

	<b>INFANTIL</b>	<b>FUNDAMENTAL</b>	<b>INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>Escolas atendidas</b>	06	03	12	<b>21</b>
<b>Número de professores</b>	56	39	79	<b>174</b>
<b>Número de alunos</b>	1.035	944	1.615	<b>3.594</b>

TABELA 2: Relação de livros COC solicitados para o 2º bimestre de 2006.  
 FONTE: Prefeitura do Município de Itupeva (PAULA, 2008).

O crescimento do número de alunos da rede municipal de ensino de Itupeva a partir do ano letivo de 2003, quando teve início o processo de parceria com o Sistema COC de Ensino, foi grande nos anos iniciais, sendo muito significativo na Educação Infantil, como é mostrado na tabela a seguir:

<b>EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUPEVA</b>			
<b>ANO</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>TOTAL</b>
<b>2003</b>	600	2.110	<b>2.710</b>
<b>2004</b>	1.100	2.380	<b>3.480</b>
<b>2005</b>	1.061	2.541	<b>3.602</b>
<b>2006</b>	1.035	2.559	<b>3.594</b>

TABELA 3: Evolução do número de alunos da Rede Municipal de Educação de Itupeva no período de 2003 a 2006.  
 FONTE: Prefeitura do Município de Itupeva (PAULA, 2008).

Mais significativo foi o aumento do valor por aluno ao ano e do valor total dos contratos no período entre 2003, quando iniciou o contrato de parceria, e 2006, sem que nesse período tenha ocorrido aumento semelhante no número de alunos, pois como podemos observar o número total de alunos cresceu cerca de 32% entre 2003 e 2006 – tendo, na verdade sofrido um decréscimo no último ano em análise –, enquanto os valores dos contratos quase triplicaram nesse mesmo período (TABELA 4):

<b>EVOLUÇÃO DOS VALORES (R\$)</b>		
<b>ANO LETIVO</b>	<b>VALOR ALUNO/ANO (R\$)</b>	<b>VALOR TOTAL DO CONTRATO (R\$)</b>
<b>2003</b>	145,00	261.894,40

2004	145,00	355.500,00
2005	155,00	505.875,00
2006	170,00	634.780,00

TABELA 4: Evolução dos valores com base nos contratos estabelecidos entre 2003 e 2006.

FONTE: Prefeitura do Município de Itupeva (PAULA, 2008).

Ao justificar a contratação do Sistema COC de Ensino, a então diretora de educação e cultura do município de Itupeva, reporta que o Sistema ofereceria ainda ao município “suporte pedagógico aos professores para utilização do material e suporte via Internet” para auxiliar nas informações necessárias. Também ressalta a inexigibilidade de licitação. Podemos verificar que tais justificativas evidenciam o discurso da construção de um consenso interno que visa proporcionar respaldo à intervenção externa. De fato, os documentos produzidos pela Prefeitura do Município de Itupeva reproduziam termos técnicos, administrativos e jurídicos gerados por um modelo original fornecido pelo Sistema COC de Ensino.

E assim, com o FUNDEF (agora FUNDEB), fruto da legislação educacional atual, encontrou-se um mecanismo de valoração que possibilita a determinação do valor *per capita* que cada aluno representa anualmente aos cofres públicos. E, ao fazê-lo, já marcado pela intencionalidade implícita nas reformas de FHC, permite a incorporação da lógica de regulação da educação pelo mercado não apenas na escola privada, mas levando para dentro da escola pública a racionalidade mercantil por meio de processos como este da parceria entre a Prefeitura do Município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino.

### **A mercantilização do ensino público como mecanismo do processo de expansão do capital**

A ênfase dada contratualmente pelo Sistema COC quanto à qualidade do material fornecido e à sua propriedade (privada) sobre ele, ressaltando sua exclusividade e impondo cláusulas restritivas de seu uso pela Prefeitura de Itupeva, e os números do material distribuído conforme a quantidade de alunos matriculados na rede municipal de ensino, mesmo na forma aparente de tal processo, já demonstra que está em movimento a mercadorização do aluno, principalmente quando a este é determinado um valor com base no Fundeb.

Tal processo ocorre, alegoricamente, como na metamorfose da mercadoria na circulação do capital, conforme descrita por Marx (MARX, 1994b), que consiste em que parte do capital existente na sociedade está constituída em mercadorias lançadas no mercado para

se converter em dinheiro; e parte está no mercado configurada em dinheiro para se converter em mercadoria, para gerar mais dinheiro pela apropriação da mais-valia:

A existência do capital como capital mercadoria e a (...) metamorfose por que passa na esfera da circulação no mercado – transformação que se reduz a compras e vendas, ou seja, conversão de capital-mercadoria em capital-dinheiro e vice-versa – constitui fase do processo de reprodução do capital industrial e por conseguinte de todo o seu processo de reprodução (...) (MARX, 1994b, p. 310).

Para melhor compreendermos este processo, recorreremos novamente a Marx, na sua descrição da mercadoria e do processo de sua produção e circulação, que trazem ocultas as relações sociais que formam e transformam o indivíduo.

Para Marx, a mercadoria é uma forma elementar de riqueza que, na sociedade capitalista, se configura como “imensa acumulação de mercadorias”. O que constitui uma mercadoria enquanto qualidade é seu caráter utilitário, e esta utilidade que caracteriza a mercadoria pelas suas propriedades materiais – que são inerentes à mercadoria – lhe confere um valor de uso (MARX, 1994a, p. 41, 42).

A relação quantitativa entre valores de uso de diferentes espécies configura o valor de troca das mercadorias. Os valores de troca das mercadorias tornam-nas redutíveis a uma “coisa comum”, que não constitui propriedade das mercadorias em questão, pois suas propriedades só interessam nessa relação pela utilidade que conferem às mercadorias. Essa propriedade de redutibilidade torna diferentes mercadorias – enquanto valor de troca – possíveis de serem reduzidas a uma terceira, num processo de homogeneização, momento em que se põe de lado, na relação de troca entre elas, os valores de uso – seu caráter útil. Nesse movimento, a mercadoria deixa de ser “produto de trabalho” específico de alguém, desaparecendo “o caráter útil dos trabalhos nele corporificados” (MARX, 1994a, p. 44). Eis o duplo caráter da mercadoria, que oculta relações sociais primordiais.

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 1994a, p. 44 e 45).

O valor de uso só possui valor porque nele está corporificado, materializado, “trabalho humano abstrato”, cuja grandeza é medida pela quantidade de trabalho contida na mercadoria, que por sua vez é medida pelo tempo de sua duração (quantidade de trabalho gasto durante a

sua produção). O valor de troca das mercadorias representa “trabalho humano simplesmente, dispêndio de trabalho humano em geral” (MARX, 1994a, p. 51), assim

As mercadorias, (...) só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra (MARX, 1994a, p. 55).

De forma alegórica, Marx descreveu o processo de produção capitalista tomando como ponto de partida a mercadoria e seu processo de transformação, das partes para o todo. Nesse percurso, Marx considerou que a mercadoria viu-se desvanecida de seu caráter qualitativo de valor de uso para entrar no processo de circulação, assumindo caráter quantitativo na forma de valor de troca para se relacionar com outras mercadorias, se expressando na condição de valor equivalente (MARX, 1994a, p. 56).

É essa condição – de valor de troca, conferido às mercadorias pela quantidade de tempo de trabalho objetivado nelas, e que as torna homogêneas no mercado – que permite as suas relações de troca, via mercado, por meio de um valor equivalente. Assim, determinada quantidade de uma mercadoria equivale a determinada quantidade de outra mercadoria e, ambas podem se expressar numa terceira mercadoria pelo seu valor equivalente.

Tal homogeneização também ocorre com o trabalho, pois

... todos os trabalhos são expressos, na forma dos valores das mercadorias, como um só e mesmo trabalho humano, como trabalho de igual qualidade (...) numa sociedade em que a forma mercadoria é a forma geral do produto do trabalho, e, em consequência, a relação dos homens entre si como possuidores de mercadoria é a relação social dominante (MARX, 1994a, p. 68).

Marx, então, formulou como ocorre a expressão total e a maneira como realmente se revela o trabalho na forma extensiva do valor relativo e na forma de equivalente particular:

O valor de uma mercadoria (...) está agora expresso em inúmeros outros elementos do mundo das mercadorias (...) esse valor, pela primeira vez, se revela efetivamente massa de trabalho humano homogêneo. O trabalho que o cria se revela expressamente igual a qualquer outro. Por isso, não importa a forma corpórea assumida pelos trabalhos, seja ela qual for (...).

A forma natural de cada uma dessas mercadorias é uma forma de equivalente particular junto a muitas outras. Do mesmo modo, as variadas, determinadas, concretas e úteis espécies de trabalho, contidas nos corpos das diferentes mercadorias, consideram-se, agora, formas particulares de efetivação ou de manifestação do trabalho humano em geral (MARX, 1994a, p. 71-72).

Nessas expressões, a realidade do valor das mercadorias só pode ser manifesta pela totalidade de suas relações sociais, uma realidade que nada mais é do que a “existência social” da mercadoria:

(...) assumir uma forma de valor é, por assim dizer, negócio privado de cada mercadoria, onde não há participação das outras, que desempenham, em confronto com ela, o papel meramente passivo de equivalente. A forma geral do valor, ao contrário, surge como obra comum do mundo das mercadorias. O valor de uma mercadoria só adquire expressão geral, porque todas as outras mercadorias exprimem seu valor através do mesmo equivalente, e toda nova espécie de mercadoria tem de fazer o mesmo (MARX, 1994a, p. 75).

A mera forma de movimento do capital é uma repetição constante da operação de comprar e vender, uma sequência de metamorfoses da mercadoria e do dinheiro. O capital está sempre “em via de transformação”, por meio dessa “mera mudança de forma”, que é a metamorfose – a existência como capital-mercadoria e a metamorfose constituem apenas fase transitória – “que ora desaparece, ora se renova, (...) [estágio] efêmero na continuidade de seu processo de produção” (MARX, 1994b, p. 310, 311).

A existência do capital como capital-mercadoria e a (...) metamorfose por que passa na esfera da circulação no mercado – transformação que se reduz a compras e vendas, ou seja, conversão de capital-mercadoria em capital-dinheiro e vice-versa - constituem fase do processo de reprodução do capital industrial e por conseguinte, de todo o seu processo de reprodução; mas que esse capital nessa função de capital de circulação se distingue de si mesmo como capital produtivo (MARX, 1994b, p. 310).

E para garantir sua continuidade há a necessidade freqüente do capital se expandir (MARX, 1994b, p. 384), e o faz na forma de rotações do capital por outros setores. Assim, uma rotação de capital mercantil pode representar rotações de muitos capitais num mesmo ramo de produção ou rotações de uma série de capitais de diferentes ramos de produção.

A rotação do capital comercial abrevia o tempo de circulação da mercadoria e seu processo de metamorfose, beneficiando o processo de produção e de valorização do capital, pois “quanto maior o número de rotações de um capital industrial, tanto maior é o montante de lucro que ele obtém” (MARX, 1994b, p. 356).

Como descreveu Marx:

A rotação do mesmo capital mercantil pode propiciar também as rotações de capitais de diferentes ramos de produção (...). A rotação do capital mercantil não se identifica com a rotação ou a reprodução isolada de um capital industrial de igual magnitude; é

antes igual à soma das rotações de certo número de capitais, pertençam eles ao mesmo ramo de produção ou a ramos diferentes (MARX, 1994b, p. 320).

Na realidade Marx analisou a mercadoria e seu processo de circulação a partir da sua forma aparente, na qual as relações sociais de fato ocorrem em sua essência e estão ocultos no processo de produção capitalista. A expansão do capital sobre o setor educacional – por alegoria, como fez Marx – é forma aparente das relações que se ocultam num processo cujo único objetivo é a extração da mais-valia:

*A função verdadeira, função específica do capital enquanto capital é pois a produção de valor excedentário e esta (...) não é mais do que produção de sobretrabalho, apropriação – no decurso do processo de produção real – de trabalho não pago, que se apresenta à vista e se objetiva como mais-valia (MARX, 2004, p. 42, 43 – grifos do autor).*

E o sistema de educação torna-se simples meio no qual ocorre parte do movimento em que o capital se desloca de seu processo original e se manifesta como parte do capital mercantil em fase de rotação. Assim, “a função do capital mercantil vê-se reduzido à troca de mercadorias por meio de compra e venda. Limita-se, portanto a propiciar a troca de mercadorias (...)” (MARX, 1994b, p. 375).

Na verdade, Marx usou a mercadoria como forma aparente para as relações que de fato ocorrem na essência do processo de produção capitalista, pois, ao mesmo tempo em que as mercadorias – como coisas – colocam produtores privados em relações sociais, carregam e ocultam em si relações sociais entre homens, colocando em evidência que a realidade do valor das mercadorias só pode ser expressa pela totalidade de suas relações sociais. Como afirmou Marx, a naturalização das relações sociais, pois, se expressam como absurda ao se “tomar uma *relação social de produção* determinada, representada em coisas, por propriedade natural dessas mesmas coisas” (MARX, 2004, p. 64 – grifos nossos).

Pois é como tal ocorre, visto que:

Na produção material, no verdadeiro processo da vida social – pois é isso o processo de produção – dá-se exatamente a *mesma* relação que se apresenta na religião, no terreno ideológico: a conversão do sujeito em objeto e vice-versa. Considerada *historicamente*, esta conversão aparece como o momento de transição que é necessário para impor, pela violência e a expensas da maioria, a criação da riqueza enquanto tal, quer dizer, o desenvolvimento inexorável das forças produtivas do trabalho social, única base material de uma sociedade humana livre (MARX, 2004, p. 56 – grifos nossos).

Na nossa análise alegórica, a mercadoria – muito mais do que pelo seu valor de uso, mas pelo valor de troca caracterizado pelo trabalho humano objetivado e pela consequente apropriação da mais-valia – representa-se pelo material do Sistema COC de Ensino, que no processo de circulação do capital, se relaciona com professores e alunos pelo contrato de parceria com a Prefeitura do Município de Itupeva – e não apenas com ela, mas também com as outras prefeituras onde o mesmo fenômeno ocorre.

Assim, o Fundeb, ao determinar e definir ao aluno um determinado valor (de troca!), torna possível a efetivação das relações que são próprias das mercadorias no processo de circulação, entre a mercadoria-material COC e o aluno – agora personificado em mercadoria – estabelecendo-se entre eles a mesma relação de valor equivalente e valor relativo, de tal forma que determinada quantidade de valor da mercadoria-material COC equivale a uma determinada quantidade de valor do aluno (personificado em mercadoria), e ambos se expressando numa determinada quantidade de valor (mercadoria) dinheiro.

Como podemos observar nas TABELAS 3, 4 e 5, as relações entre o Sistema COC de Ensino e a rede municipal de educação de Itupeva, atentando para os dados referentes ao ano de 2006, que estabelecem a quantidade de material a ser distribuído, segundo o número de alunos; a quantidade de valor-aluno (que representa um percentual legal do Fundeb por aluno/ano do período) que equivale ao material (mercadoria) que compõe o objeto da relação; e o valor total da transação:

<b>DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL COC – ano letivo de 2006</b> (quantidade por bimestre, para cada série)	
<b>MATERIAL</b>	<b>QUANTIDADE</b> (jogo completo de apostilas)
Educação Infantil – Jardim II	450
Educação Infantil – pré-escola	656
1ª série Ensino Fundamental	668
2ª série Ensino Fundamental	750
3ª série Ensino Fundamental	660
4ª série Ensino Fundamental	641

TABELA 5: Previsão de distribuição bimestral do material, para cada série do Ensino Fundamental.  
FONTE: Prefeitura do Município de Itupeva (PAULA, 2008).

Como personificação de mercadoria, o aluno torna-se portador das mesmas relações que estão ocultas na aparência de todas as demais mercadorias no processo de produção capitalista, que nada mais é do que processo de reprodução do capital, cuja verdadeira função, “função específica do capital enquanto capital é pois a *produção de valor excedentário* e (...) *apropriação* (...) de *trabalho não pago*, que se apresenta à vista e se objetiva como *mais-valia*” (MARX, 2004, p. 42-43 – grifos nossos).

A mercadoria coloca as relações da sociedade em movimento e é a base para a concretização do pacto social burguês. Qualquer prática social, mesmo que não apresente caráter econômico, carrega em si as contradições – o duplo caráter valorativo das relações que ocorrem entre as mercadorias – presentes no capitalismo e nas relações de troca do mercado. Pois como descreveu Marx:

No capital – e no dinheiro – determinadas *relações sociais entre pessoas* apresentam-se como *relações entre coisas* e pessoas, ou por outra, determinadas relações sociais aparecem como *qualidades sociais* que certas coisas possuem *por natureza* (...) (MARX, 2004, p. 72 – grifos nossos).

Na cotidianidade da escola, a esfera da vida cotidiana torna-se mediação imprescindível para entender-se a concretização da parceria entre a Prefeitura do Município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino, pois nas diferentes escolhas de cada prática social, realizada por cada um que produz concretamente a escola no seu cotidiano, pode-se apreender de que forma a mercantilização se manifesta na prática.

E por meio do processo de apropriação e objetivação que ocorre a reprodução da essência do processo histórico, sem que haja a necessidade do indivíduo viver cada etapa da evolução histórica do ser genérico. Todo indivíduo, no processo de apropriação da genericidade sob as condições concretas de sua realidade, aprende a viver sua cotidianidade e a reproduzir a si próprio dentro dessa realidade concreta de sua existência, pois é na vida cotidiana a esfera social em que todo indivíduo inicia sua formação.

### **Considerações finais**

Tomando como ponto de partida o ordenamento constitucional que orientou para uma nova racionalidade que permitiu ações políticas na esfera social baseadas na lógica de mercado, substituindo a política de atendimento por uma política de fundos, vemos os municípios gradativamente buscando na parceria com os sistemas privados de ensino a legitimação do discurso de desconstrução da escola pública. Esse discurso não ocorre ao

acaso, mas é carregado de intencionalidades e efetuado de forma consentida com os setores hegemônicos locais, na defesa de seus interesses mais amplos e trazem em seu bojo mecanismos de controle e regulação sociais.

O Estado brasileiro tem incentivado a privatização e a conseqüente mercantilização da esfera pública na medida em que cria mecanismos de incentivo à expansão da empresa privada de ensino, agindo como um legitimador da ordem social, desde a Constituição Federal e com as reformas implementadas no final do século XX. A argumentação de que a esfera privada é detentora de maior eficiência tem como objetivo reforçar o discurso de desconstrução do espaço público, procurando justificar a necessidade de legitimar a presença do setor privado em setores até então ocupados pela ação estatal.

Tornam-se evidentes as formas como se manifestam a mercantilização, os mecanismos de regulação e a intervenção consentida nas relações que envolvem a educação brasileira, num contexto voltado a atender ao que demandam os organismos financeiros internacionais. Os pressupostos de privatização e mercantilização no ensino fundamental público se manifestam expressamente, na forma aparente, por meio da parceria celebrada entre a Prefeitura do Município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino.

Apesar da retórica sobre a qualidade de seu produto e da educação, o Sistema COC de Ensino não está propriamente interessado na qualidade de ensino do sistema público, pois como demonstram os números da transação estabelecida pelos contratos, e Marx já descrevia, “o que na prática, interessa aos que trocam os produtos é saber quanto de outras mercadorias podem receber pela sua, em que proporções, portanto, os produtos se trocam” (MARX, 1994a, p. 83).

O predomínio do interesse privado e mercantil sobre o interesse público fica evidenciado pela promiscuidade que emerge entre o público e o privado de tal forma que suas barreiras e fronteiras tornam-se tão tênues que o público acha-se dissolvido na lógica do privado/mercantil.

Podemos afirmar, ainda, a subserviência do poder público ao interesse privado, tornando possível o predomínio do interesse privado e mercantil sobre o interesse público. O caráter público torna-se apenas discurso para justificar e conferir legitimidade “democrática” ao consenso em construção.

A forma aparente, na qual o processo se manifesta por meio da parceria entre a Prefeitura do Município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino, oculta uma série de relações importantes, pois a produção da vida humana, num determinado tempo histórico, ocorre na forma como a economia se organiza, cuja prática central é o trabalho, e não só o trabalho no

seu significado mais estrito, mas também a concretização das relações sociais por meio das quais cada indivíduo produz e se reproduz, ou seja, a formação do ser social.

A prática social é a concretização da relação social, que é colocada em andamento pelo fetichismo incorporado no processo de produção da mercadoria. O fetichismo, no entanto, oculta a realidade concreta e o caráter da racionalidade mercantil que move as relações sociais. Permite ver apenas o aparente do processo e impede vislumbrar o concreto e alcançar a objetividade social.

É no cenário das reformas políticas e da Educação que podemos verificar as tendências voltadas ao atendimento dos interesses mercantis, aqui caracterizadas pela investida dos sistemas privados de ensino sobre as redes municipalizadas de Educação. E este movimento é histórico no sistema e no processo de produção capitalista, pois existe a necessidade histórica de expansão para que ocorra a reprodução do capital pelo do capital mercantil e sua expansão.

## Referências

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. **O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Brasília/DF, 1996 (atualização 2005).

BRASIL/MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília/DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. A reforma do Estado nos anos 90 - lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, **cadernos MARE da reforma do Estado**, v. 1, 1997.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da EFRGS, 2006.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do Ensino Médio e Ensino Técnico. Campinas, **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.70, abril 2000, p. 80-99.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. Livro 1 – o processo de produção do capital. (14. e.). Rio de Janeiro: São Paulo: Bertrand Brasil, v.1, 1994a.

\_\_\_\_\_. **O capital**. O processo global de produção capitalista. Livro 3 (5. ed.). Rio de Janeiro: São Paulo: Bertrand Brasil, v. 5, 1994b.

\_\_\_\_\_. Capítulo VI inédito de O Capital – resultados do processo de produção imediata (2. ed.). São Paulo: Centauro editora, 2004.

PAULA, Adalgício Ribeiro de. **Privatização e mercantilização do ensino público: a parceria entre a prefeitura do município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino.** São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2008. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento - a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. São Paulo: UNINOVE, **Revista ECCOS**, n. 1, v. 5, jun./2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior - fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/jun/jul/ago.2005.

ZUIN, Antonio A.S.; RIPA, Roselaine. Indústria cultural e educação: qual é a minha marca? In: **Estudos em fundamentos da Educação.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

## **MECHANISMS OF CAPITAL EXPANSION AND MARKETIZATION OF PUBLIC EDUCATION**

### **Abstract**

This study sought to identify in the context of the reform of the state apparatus in Brazil, certain mechanisms that emphasize the commercialization of public education, which resulted in expansion of capital. Seeking to protect the interests of hegemonic groups, the Federal Constitution subordinated education to ideological and economic interests. In this movement there is a shift of capital to the education sector, expanding private education courses to local schools restructured under the paradigm of the reform of the state apparatus of the 1990s, and funding of the education marked by means of political funds, as a mechanism of control and regulation. We examined documents produced by the partnership between the City of Itupeva with COC Education, and analyzed (from the assumptions taken by Marx) how is the expansion of capital and how it affects the daily life of each individual involved in the educational process.

**Keywords:** Privatization of education, marketization of education, mechanisms for control and regulation, expansion of capital, expropriation of public funds.