

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO DOCENA PINA

**“RESPONSABILIDADE SOCIAL” E EDUCAÇÃO ESCOLAR: o projeto de Educação
Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil
contemporâneo**

JUIZ DE FORA

2016

LEONARDO DOCENA PINA

**“RESPONSABILIDADE SOCIAL” E EDUCAÇÃO ESCOLAR: o projeto de Educação
Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil
contemporâneo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração “Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas”, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: André Silva Martins

JUIZ DE FORA

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pina, Leonardo Docena.

"Responsabilidade social" e educação escolar : O projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo / Leonardo Docena Pina. -- 2016.

289 p.

Orientador: André Silva Martins

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Empresários. 2. Responsabilidade social. 3. Educação escolar. 4. Política educacional. I. Martins, André Silva, orient. II. Título.

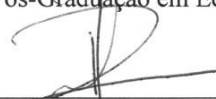
LEONARDO DOCENA PINA

**“RESPONSABILIDADE SOCIAL” E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
O PROJETO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA “DIREITA PARA O SOCIAL” E SUAS
REPERCUSSÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

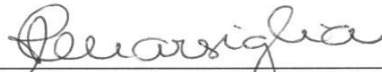
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr. André Silva Martins (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



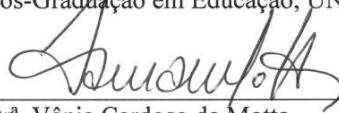
Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Dr.ª Ana Carolina Galvão Marsiglia
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES



Dr. Dermeval Saviani
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP



Dr.ª Vânia Cardoso da Motta
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ

Juiz de Fora, 08 de abril de 2016

Lutar contra a marginalidade por meio da educação significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Dermeval Saviani, 2006, p.31

RESUMO

O estudo investiga a relação entre “responsabilidade social” e educação escolar, a fim de esclarecer por que a classe empresarial tem atribuído tanta importância à educação pública e, ainda, quais as implicações de suas iniciativas para a política educacional. Sabe-se que, desde os anos 1990, as ações dos empresários “socialmente responsáveis”, na educação escolar, se apresentam como promotoras do “bem-comum”. Além disso, as proposições da classe empresarial, não raramente, são visualizadas como solução dos problemas educacionais contemporâneos. Sendo assim, faz-se necessário descobrir o que esse fenômeno revela para além de suas formas aparentes. Com efeito, o questionamento orientador desta pesquisa sintetiza-se da seguinte forma: o que as organizações empresariais têm proposto para a educação escolar e quais os desdobramentos de suas concepções/ações para a política educacional? O objetivo do estudo é analisar as iniciativas de “responsabilidade social” na educação escolar. Busca-se captar os fundamentos das ações desenvolvidas pelos empresários “socialmente responsáveis” e identificar seus desdobramentos na política educacional desde 1994 até 2014. Adotamos o materialismo histórico como perspectiva epistemológica. A investigação analisou documentos oficiais da política de educação básica e produções sobre educação de quatro organizações empresariais: Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE), Fundação Itaú Social (FIS) e Fundação Lemann (FL). O estudo comprova que o desenvolvimento da ideologia da responsabilidade social impactou na organização da classe empresarial na luta pela hegemonia no campo da formação humana durante a transformação do Brasil em plataforma de valorização financeira internacional. Nesse contexto, GIFE e IE, aparelhos *formuladores* da ideologia da responsabilidade social, desenvolveram os *difusores* de uma nova cultura, ao transformar os organismos da classe empresarial em aparelhos privados de hegemonia, preparados nos planos técnico e ético-político, para dirigir a contrarreforma na educação escolar. O estudo revela que FIS e FL atuaram como aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social, expressando as orientações de GIFE e IE para o trato da “questão social” no contexto de desenvolvimento do neoliberalismo da terceira via no país. Embora se apresentem imediatamente aos nossos olhos como ações de melhoria da “qualidade” da educação pública, as iniciativas de “responsabilidade social” analisadas buscam introduzir a política educacional no processo de contrarreforma, almejando a redução dos gastos públicos com serviços sociais e o controle do trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas. Apoiando-se na apropriação privada do saber erudito, as organizações analisadas propõem uma formação centrada nas ideologias da empregabilidade e do capital humano e social. Dentre os fundamentos defendidos pela classe empresarial para regular os gastos públicos e o acesso dos trabalhadores ao saber sistematizado se destacam a privatização, a divisão técnica do trabalho na escola, a responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e o patamar minimalista de formação, princípios que já estão sendo incorporados pela política educacional no país.

Palavras-chave: Empresários. Responsabilidade social. Educação escolar. Política educacional.

ABSTRACT

The present study investigates the relation between “social responsibility” and school education in order to clarify why the business class has been assigned so much importance to the public schooling and, beyond that, which of the implications of their initiatives for the educational politics. It is known that since 90’s the “social responsible” businessmen’s actions, in the school education, are presented as the “commonwealth” promoters. Beyond that, the proposals of the business class are rarely visualized as solution of the contemporary educational problems. Therefore, it is necessary to realize what this phenomenon reveals beyond their apparent forms. With effect, the guiding questioning of this research synthesizes the following way: what the business organizations have been proposed for the school education and what are the developments of their conceptions / actions for the educational policies? The goal of the study is to analyze the initiatives of “social responsibility” in the school education. We aim at collecting the fundamentals of the developed actions by the “social responsible” businessmen and identifying their developments in the educational policy since 1994 until 2014. We adopted the historical materialism as an epistemological perspective. The investigation analyzed official documents of the elementary educational policy and productions about education of four business organizations: Group of Institutes, Foundations and Enterprises (GIFE), Engineers in Technical and Humanitarian Opportunities of Service (IE), Itaú Social Foundation (FIS) and Lemann Foundation (FL). The study proves that the ideological development of the social responsibility impacted on the organization of the business class in the struggle for hegemony in the field of human formation during the transformation of Brazil in a platform of international financial valuing. In this context, GIFE and IE, *policymakers* of the social responsibility ideology developed the *diffusers* of a new culture when transforming the organisms of the business class into private apparatus of hegemony, prepared in the technical and ethical-political plans, to guide the counter-reformation in the schooling education. The study reveals that FIS and FL acted as diffusers apparatus of the social responsibility ideology, expressing the guidelines of GIFE e IE for the tract of the “social issue” in the context of the development of the neoliberalism of the third via in the country. Although they present themselves immediately to our eyes as improvement actions of the “quality” of public education, the initiatives of analyzed “social responsibility” aims at introducing the educational policy in the process of counter-reformation, aiming the reduction of the public spending with social services and the control of the educative work developed in the public schools. Upholding in the private appropriation of the erudite knowledge, the analyzed organizations proposed for a centered formation in the ideologies of employability and the human and social capital. Among the fundamentals defended by the business class to regulate the public spending and the access of the workers to the systematic knowledge where can be highlighted the privatization, the technical division of the work in the school, the accountability for the school performance in the exams should show the minimalist level of formation, principals that are already being incorporated by the educational policy in the country.

Keywords: Businessmen. Social Responsibility, School Education. Educational Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Instituições resultantes da “reforma” do Estado.....	85
Quadro 2- Dimensões de um modelo de accountability.....	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
AEC	Associação de Educação Católica
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação do Profissional de Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
AYP	<i>Adequate Yearly Progress</i>
BIRD	Banco Internacional para reconstrução e o desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos educadores
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPMF	Contribuição Provisória sobre a Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central única dos Trabalhadores
DPS	Direita para o social
EUA	Estados Unidos da América

FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE	Fundação Evangélica de Assistência Social
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIS	Fundação Itaú Social
FL	Fundação Lemann
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
ICE	Instituto Co-responsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social
IL	Instituto Liberal
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais
ISP	Investimento social privado
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MCMV	Programa Minha Casa Minha Vida
MMC	Movimento de Moradia no Centro
MPPE	Ministério Público de Pernambuco
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTC	Movimento Sem-Teto do Centro
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NAEP	Avaliação Nacional de Progresso Educacional
NCLB	Nenhuma Criança Deixada para Trás

OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prêmio ECO	Prêmio Empresa-Comunidade
PROCENTRO	Programa dos Centros de Ensino em Tempo Integral
PT	Partido dos Trabalhadores
RSE	Responsabilidade Social Empresarial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SINI	Schools in Need of Improvement
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TMD	Teoria Marxista de Dependência
TPE	Todos pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
	INTRODUÇÃO	20
	PARTE I – O PROJETO EMPRESARIAL DE SOCIEDADE PARA O BRASIL CONTEMPORÂNEO	34
1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CONTRARREFORMA NO BRASIL DOS ANOS 1990.....	35
2	FUNDAMENTOS DO NEOLIBERALISMO DA TERCEIRA VIA PARA A REDEFINIÇÃO DO ESTADO	53
2.1	Uma nova face para um capitalismo em nova fase	54
2.2	Fundamentos articuladores das estratégias neoliberais da “terceira via”	63
3	A CONTRARREFORMA DO ESTADO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO ...	74
3.1	O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado: base para o processo de contrarreforma no Brasil	75
3.2	O Brasil enquanto plataforma de valorização financeira: o significado das transformações políticas e econômicas no processo de contrarreforma	90
4	“RESPONSABILIDADE SOCIAL” NO BRASIL: CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS NOVAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL NA “QUESTÃO SOCIAL”	100
4.1	O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas e o “Investimento Social Privado” ..	102
4.2	O Instituto Ethos e a “responsabilidade social”	108
4.3	A ideologia da responsabilidade social e o processo de aperfeiçoamento dos aparelhos necessários para o seu desenvolvimento.....	115
	PARTE II – O PROJETO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O BRASIL CONTEMPORÂNEO	121
5	A “DIREITA PARA O SOCIAL” E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DAS BASES DO NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE NO BRASIL (1995-2002).....	122
5.1	A ideologia da globalização e a redefinição da política educacional brasileira.....	123
5.2	O que as empresas podem fazer pela educação? As proposições de GIFE e Instituto Ethos para a educação das massas no contexto de construção das bases do novo padrão de sociabilidade	140
6	A “DIREITA PARA O SOCIAL” E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DAS BASES DO NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE NO BRASIL (2003-2014).....	161
6.1	Os objetivos da educação escolar para as massas na perspectiva da Fundação Itaú Social e da Fundação Lemann.....	162
6.2	As proposições da Fundação Itaú Social e da Fundação Lemann para a contrarreforma da educação pública no Brasil contemporâneo	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICE A: Lista de associados GIFE	271
APÊNDICE B: Documentos do GIFE e IE selecionados para análise.....	272
APÊNDICE C: Documentos sobre educação da FIS selecionados para análise	273
APÊNDICE D: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de políticas educacionais	278
APÊNDICE E: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: a área de gestão – ensino fundamental	280
APÊNDICE F: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de gestão – formação de professores	282
APÊNDICE G: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de gestão – liderança na escola.....	284
APÊNDICE H: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de gestão – tecnologia na escola	286
APÊNDICE I: Documentos da Fundação Lemann selecionados para análise ...	288
APÊNDICE J: Publicações sobre o Modelo Charter de escola no site avaliação educacional	289

APRESENTAÇÃO

O presente estudo parte do entendimento de que, a partir dos anos 1990, uma fração da classe empresarial – denominada de “direita para o social” (DPS) – inovou as estratégias de dominação no Brasil contemporâneo ao eleger a “responsabilidade social” como ideologia para orientar as concepções/ações da própria classe e conquistar o consenso sobre a inevitabilidade da implantação do programa neoliberal da terceira via no país.

Essa compreensão está presente no estudo de Martins (2009b). Ao analisar a intervenção dos empresários na “questão social” a partir dos anos 1990, o autor comprova a existência de duas fases marcantes no processo histórico de construção e desenvolvimento da ideologia da responsabilidade social no Brasil. A primeira delas corresponde ao período de *construção das bases do novo padrão de sociabilidade*, no qual a atuação dos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social, ou seja, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE; Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social – IE buscaram ordenar as experiências empresariais em torno de um só preceito, além de incentivar a adesão de novos empresários à ideologia em questão. A segunda fase, denominada de *consolidação das bases do novo padrão de sociabilidade*, se caracteriza pela proliferação dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social, isto é, pela transformação das empresas em aparelhos privados de hegemonia voltados à difusão da nova sociabilidade por meio de seus institutos e fundações. Em suma, podemos afirmar que, ao abordar o fenômeno da “responsabilidade social”, Martins (2009b) não só comprova a existência da DPS e sua ideologia orientadora como também explicita o processo a partir do qual os empresários se educam para legitimar-se enquanto dirigentes da sociedade brasileira no contexto histórico da passagem do século XX para o XXI. Assim, o estudo comprova a elevação do nível de consciência política coletiva da classe empresarial em meio às alterações ocorridas na economia política mundial do capitalismo contemporâneo.

É com base nas conclusões do referido estudo que nos propomos a abordar a relação entre “responsabilidade social” e educação escolar ou, dito de outra forma, a intervenção da DPS na formação escolar das novas gerações. Trata-se, portanto, de um desdobramento do estudo de Martins (2009b): se aquele tinha como objeto a “responsabilidade social”, cabe-nos discutir a existência desse fenômeno na escolarização dos futuros trabalhadores.

O crescimento das iniciativas de “responsabilidade social” na educação escolar, a partir dos anos 1990, nos impulsionou para a investigação deste tema, de modo que pudéssemos esclarecer por que os empresários têm atribuído tanta importância à educação

pública no Brasil contemporâneo e, ainda, qual o significado de suas ações voltadas à formação escolar das novas gerações.

Sabe-se que as empresas “socialmente responsáveis” têm se apresentado imediatamente aos nossos olhos como “parceiras” da educação pública, contudo, faz-se necessário descobrir o que esse fenômeno revela para além de suas formas aparentes. Nesse sentido, a questão central que orienta esta pesquisa pode ser sintetizada nos seguintes termos: a DPS se posiciona a favor de uma escola voltada à socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido historicamente pela humanidade? Ou seja, a concepção empresarial de educação realmente almeja a uma formação de qualidade para as crianças e adolescentes de nosso país? O que as organizações empresariais têm proposto para a educação escolar e quais os desdobramentos de suas concepções/ações para política educacional brasileira? Há uma unidade teórica e política da DPS em torno de um mesmo projeto educativo?

Com efeito, o objetivo do presente estudo é analisar as iniciativas empresariais de “responsabilidade social” na educação escolar das novas gerações de trabalhadores. Busca-se não só captar os fundamentos e as ações dos aparelhos formuladores e difusores da ideologia da responsabilidade social, como, também, identificar seus desdobramentos na política de educação básica no Brasil durante o período histórico analisado, qual seja, o que compreende os anos entre 1994 e 2014. A perspectiva epistemológica que nos fundamenta é o materialismo histórico.

O processo de investigação partiu da seleção: (1) de documentos oficiais da política educacional brasileira voltados à educação básica; (2) de organismos empresariais e de suas produções (formulações e ações) sobre educação escolar. Desde já, é importante expressar o reconhecimento de que não tivemos condições de analisar as iniciativas de toda a classe empresarial no país, pois isso demandaria mais tempo do que dispusemos para a realização desta pesquisa. O foco do estudo, vale reiterar, consistiu na análise das formulações e ações de alguns dos principais organismos empresariais que compõem a DPS.

Sendo assim, além dos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social (GIFE e IE), selecionamos dois importantes organismos difusores dessa ideologia no campo da educação escolar, a saber: Fundação Itaú Social (FIS) e Fundação Lemann (FL). Perenidade das iniciativas, abrangência territorial das ações, além da disponibilização de documentos na internet foram alguns dos critérios que nos levaram a optar por essas duas organizações.

Consideramos que o estudo de Martins (2009b) nos fornece elementos para afirmar que GIFE e IE atuaram como partido ideológico no sentido gramsciano, qualificando os organismos dirigentes necessários para garantir o exercício da hegemonia na sociedade brasileira contemporânea. Partindo deste entendimento, nossa hipótese é a seguinte: a análise das iniciativas de “responsabilidade social” na educação escolar deve indicar um processo de desenvolvimento (criação, consolidação e aperfeiçoamento) dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial dedicados à intervenção na formação escolar das crianças e adolescentes do nosso país. Mais do que isso, o processo de investigação desse objeto empírico pode revelar a existência de um projeto de educação básica da DPS, cujos fundamentos tendem a se legitimar como referência na política educacional, visto que uma efetiva qualificação dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social, como FL e FIS, tende a impactar decisivamente na luta travada entre as classes sociais para consolidar suas perspectivas antagônicas de formação humana.

Feitas estas considerações, avancemos para a forma como está organizada a exposição da pesquisa desenvolvida. Além da apresentação, o texto contém mais quatro partes, a saber: introdução, primeira parte, segunda parte e considerações finais.

Na *introdução*, discutimos o problema de pesquisa na relação com as ferramentas teóricas necessárias para sua compreensão. Trata-se de uma delimitação do objeto de estudo a partir do referencial teórico-metodológico adotado.

Em seguida, partimos para a primeira parte da tese, intitulada *O projeto empresarial de sociedade para o Brasil contemporâneo*.

Consideramos que as atuais políticas implementadas na Educação Básica brasileira, assim como o aprimoramento da atuação empresarial na “questão social”, só podem ser compreendidas radicalmente na relação com o contexto social mais amplo em que esses fenômenos se inserem, qual seja, o das transformações mais profundas ocorridas nas relações sociais capitalistas a partir da década de 1970.

Por essa razão, torna-se necessário adentrar no debate sobre o reordenamento político-econômico do Brasil nas últimas décadas, a fim de estabelecer seus nexos com os processos históricos, mais especificamente, com a movimentação estratégica da classe empresarial para legitimar seus interesses na sociedade brasileira. Trata-se de analisar essas mudanças considerando, ao mesmo tempo, a dinâmica mundial da nova fase do capitalismo e o movimento das classes sociais na realidade política e econômica do Brasil.

Pretende-se comprovar, nesta parte, que os empresários não só elegeram o neoliberalismo da terceira via como fundamento para seu projeto de sociedade, mas, também,

garantiram a implantação dessa perspectiva política-ideológica a partir da década de 1990, quando o país foi sendo transformado em plataforma de valorização financeira internacional. As reflexões apresentadas procuram evidenciar que os processos históricos que culminaram com a consolidação do neoliberalismo da terceira via no Brasil criaram as bases sobre as quais se fundamenta o fenômeno da organicidade dos empresários frente à “questão social”. No plano mais específico, defende-se que a redefinição da atuação empresarial nas relações sociais só pode ser realmente compreendida no seio da disputa entre as classes – ao longo da década de 1990 – para a afirmação de seus interesses específicos.

Sendo assim, o primeiro capítulo – Antecedentes históricos da contrarreforma no Brasil dos anos 1990 busca evidenciar que, no contexto de reordenamento capitalista mundial, setores do empresariado se organizaram para legitimar o neoliberalismo como alternativa necessária para superar o quadro no qual se encontrava o país no final da década de 1980 e início de 1990. Interpretando a situação do país, os empresários, inicialmente, defenderam ideias referenciadas no neoliberalismo ortodoxo. Contudo, ainda nos anos iniciais da década de 1990, identifica-se uma crescente adesão ao programa revisionista comumente denominado de “Terceira Via”. A preocupação com a organização e mobilização dessa classe em prol da difusão dos fundamentos do novo padrão de sociabilidade, tais como os novos parâmetros de participação e sociedade civil são apresentados como expressões desse posicionamento.

Para melhor compreensão do novo padrão de sociabilidade implementado em nosso país a partir da década de 1990, o segundo capítulo – Fundamentos do neoliberalismo da terceira via para a redefinição do Estado – discute as estratégias elaboradas por Anthony Giddens para construir uma suposta “Terceira Via”, em oposição às saídas políticas e econômicas propostas pelo que o autor denomina de “velha esquerda” e “direita neoliberal”. Dentre outros aspectos, buscamos analisar sua defesa da “renovação da sociedade civil”, cujo resultado almejado para as relações de poder seria a participação de “todos” em torno de um mesmo projeto de sociedade. Procura-se explicitar que essa perspectiva política-ideológica, além de defender os ajustes neoliberais, busca legitimar o pacto capital-trabalho, de modo a redefinir os fundamentos da participação política na sociedade de classes. Pode-se dizer que as reflexões apresentadas pretendem clarificar que tais fundamentos atribuem um novo papel aos empresários, impulsionando-os para atuarem na “questão social” de modo orgânico à sua classe.

Em seguida, o terceiro capítulo – A contrarreforma do Estado no Brasil contemporâneo – busca comprovar que a perspectiva política-ideológica defendida pela classe empresarial, no início da década de 1990, configura-se como o projeto de sociedade

implantado no Brasil a partir dos anos finais século XX. Delimitação das funções e aumento da governança do aparelho de Estado, desregulamentação e governabilidade foram alguns dos fundamentos ideológicos utilizados para colocar em curso o processo que transformou o país em plataforma de valorização financeira internacional sob fundamento do programa neoliberal da terceira via.

O quarto capítulo – “Responsabilidade social” no Brasil: criação e consolidação das novas estratégias de atuação da classe empresarial na “questão social” – discute a atuação de novo tipo dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial e sua relação com a ideologia da responsabilidade social. Busca-se evidenciar que a implantação e o desenvolvimento dos fundamentos neoliberais da terceira via propiciaram o surgimento e a ampliação de novos intelectuais coletivos da classe empresarial no país, processo que não só expressa a elevação do nível de consciência política desta classe, como, também, demonstra o aprimoramento de suas estratégias para obtenção do consenso.

Feita a análise do projeto empresarial de sociedade para o Brasil contemporâneo, faz-se necessário destacar como a educação escolar pública vem sendo configurada no decorrer da contrarreforma neoliberal da terceira via e, ainda, como as iniciativas empresariais de novo tipo têm contribuído para redefinir a formação escolar das novas gerações. Essa reflexão é apresentada na segunda parte da tese, intitulada *O projeto empresarial de educação escolar para o Brasil contemporâneo*, na qual analisamos os fundamentos defendidos pela DPS no que diz respeito à “responsabilidade social” na educação escolar, bem como a repercussão dessa ideologia na política educacional.

Nessa linha, o quinto capítulo – A “direita para o social” e a política de educação básica no contexto de construção das bases do novo padrão de sociabilidade no Brasil (1995-2002) – analisa a redefinição da educação escolar pública no país durante os dois governos da coalisão de poder representada por Fernando Henrique Cardoso (FHC). Busca-se explicitar os fundamentos que nortearam a política educacional no Brasil entre os anos 1995-2002, destacando a organização da classe empresarial nesse contexto para efetivar seu projeto de formação humana. Para tanto, analisamos produções de GIFE e IE sobre “responsabilidade social” na educação escolar, além de documentos da política educacional.

O sexto capítulo – A “direita para o social” e a política de educação básica no contexto de consolidação das bases do novo padrão de sociabilidade no Brasil (2003-2014) - analisa as iniciativas dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social no campo da educação escolar. Recorreremos às produções da FIS e da FL para captar os fundamentos de suas formulações/ações, assim como a sua relação com as orientações de GIFE e IE. Dessa

forma, buscaremos identificar se ocorreu uma especialização desses aparelhos privados de hegemonia responsáveis pela difusão da ideologia da responsabilidade social no Brasil. Além disso, o sexto capítulo ainda buscará captar em que medida os fundamentos defendidos pelos aparelhos formuladores e difusores da ideologia da responsabilidade social foram incorporados na política de educação básica efetivada pelo bloco no poder durante os dois governos Lula da Silva e o primeiro governo Dilma Rousseff.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais com o intuito de sintetizar os resultados da pesquisa, apontar alguns limites do processo de análise e, ainda, destacar possíveis desafios postos para a organização dos trabalhadores na atual fase da luta de classes na educação escolar.

INTRODUÇÃO

PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA E ÀS FERRAMENTAS TEÓRICAS NECESSÁRIAS PARA SUA COMPREENSÃO

As idéias e as opiniões não “nascem” espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade (GRAMSCI, 2007, p.82).

A escolha do tema “responsabilidade social e educação escolar” emergiu da constatação de que, a partir dos anos de 1990, ocorreu um processo de aprimoramento das iniciativas empresariais na “questão social”¹.

Analisando as relações de poder contemporâneas, Martins (2009b) comprovou que a classe empresarial se reorganizou e atualizou suas estratégias de dominação no Brasil dos anos 1990. O autor evidencia que, nesse contexto, empresários de diferentes setores, como bancário, industrial e de serviços, se constituíram enquanto uma “direita para o social” (DPS) e passaram a atuar de forma inovadora diretamente na “questão social” e na influência das políticas públicas. Superando as ações descontínuas, pontuais e fragmentadas, de cunho filantrópico, a atuação mais recente da DPS se fundamenta em uma concepção de mundo que visa orientar os empresários para intervir organicamente na luta de classes, de modo a unificar a própria classe em torno dos mesmos preceitos, além de subordinar, moral e intelectualmente, o conjunto dos trabalhadores ao seu projeto de sociedade. Coletivas e

¹ A expressão “questão social” surgiu no campo teórico conservador para conceber o social como natural, a-histórico, desarticulado das relações de poder e do movimento das classes sociais. Conforme explica Montañó (2012), o fundamento deste termo reside na separação positivista entre o econômico e o social, isto é, na cisão entre “questão tipicamente econômica” e “questão social”. Trata-se de uma estratégia ideológica que tende a apresentar como puramente “sociais” uma série de problemas que, na verdade, são gerados e/ou agravados pela economia política do capitalismo. Assim, argumentando a existência de uma “questão social”, o pensamento conservador torna mais fácil a difusão do entendimento de que os problemas contemporâneos podem – e devem – ser resolvidos com iniciativas superficiais, que não alteram os fundamentos centrais das relações sociais capitalistas de produção da existência humana. Pode-se dizer que existiram distintas expressões da “questão social” nos diferentes estágios da sociedade capitalista, assim como é possível identificar diferentes respostas dadas a ela no decorrer do tempo. Dessa forma, não é de se estranhar que, atualmente, estejamos nos deparando com problemas e “soluções” cujas marcas sejam específicas de nosso contexto histórico. Contudo, deve ser levado em consideração o fato de que a “questão social” contemporânea, assim como as iniciativas atuais voltadas ao seu alívio, continua sendo um conjunto de problemas relacionados à forma como os homens e as mulheres se organizam na sociedade para produzir e reproduzir sua existência. Ou seja, “[...] o núcleo central da ‘questão social’ no capitalismo permanece intimamente articulado ao conjunto de problemas relativos à produção de mercadorias e mais-valia, mas também, à reprodução das relações capitalistas” (PASTORINI, 2004, p. 112).

organizadas, essas iniciativas empresariais de novo tipo seguem objetivos político-ideológicos que nem sempre estão evidentes à primeira vista, mas tendem a legitimar os empresários “socialmente responsáveis” como sujeitos político-coletivos comprometidos com a construção de um “mundo melhor”, o que lhes permite avançar na concretização de seus interesses sem promover grandes abalos na “coesão social”. Não obstante, a adequação das empresas à “responsabilidade social” ainda foi capaz de promover uma proliferação de institutos e fundações destinados a difundir as novas estratégias e preceitos burgueses de dominação.

O estudo de Martins (2009b) evidencia um processo no qual os empresários se educam e ampliam sua organização no seio da luta de classes para subordinar o conjunto da sociedade a seus preceitos ideológicos. Nessa linha, a qualificação da DPS se configura como uma forma de interpretar a organização da classe a partir da movimentação estratégica de um grupo social no processo histórico recente. Trata-se de uma perspectiva analítica que reivindica, com base nas contribuições de Edward Thompson, a validade histórica da *classe social*, entendendo-a enquanto processo e relação, assim como proposto nesta tese.

Segundo Thompson (1981), a abordagem histórica do conceito em questão implica o entendimento de que a formação da classe é um *processo* de autoconfeção construído na *relação* com outra classe. A isso equivale dizer que a divisão da sociedade entre empresários (detentores dos meios de produção) e trabalhadores (possuidores apenas de sua força de trabalho) expressa a existência material das classes, mas não a sua tomada de consciência, dado que configura uma incompletude da constituição dos indivíduos enquanto classe social. Daí a afirmação de que as classes sociais se tornam “maduras” – ou, nos termos de Thompson, “acontecem” – porque homens e mulheres, em determinadas relações sociais de produção da existência, identificam seus interesses antagônicos e passam a lutar, a pensar e a valorar em termos classistas:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 2004, p. 10).

Embora seja comum encontrarmos estudos que relativizam ou negam a validade analítica desse conceito para o entendimento das sociedades contemporâneas, consideramos que as categorias classe social, luta de classes e consciência de classe ainda mantêm sua capacidade explicativa. A partir delas, foi possível a Martins (2009b) comprovar que a “responsabilidade social” e o consequente aprimoramento das iniciativas empresariais na “questão social” expressaram uma elevação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançados pela classe burguesa no atual contexto histórico. É nessa mesma linha que nos propomos a discutir a “responsabilidade social” na educação escolar, ou mais especificamente, a presença ativa de um considerável agrupamento de pessoas e organizações preparadas – em termos técnicos e políticos – para a defesa de uma contrarreforma educacional no Brasil contemporâneo².

Saviani (2013a) explica que a política educacional implementada, a partir da década de 1990, no país se caracteriza pela flexibilização e descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas. Trata-se, segundo o autor, de mecanismos que se associam a apelos à sociedade de modo geral, aí compreendidas as empresas, as organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem com a manutenção física, a administração e o próprio funcionamento pedagógico das escolas. A estratégia volta-se para a articulação de toda a sociedade em torno de uma nova perspectiva de participação social justificada pela noção de cidadania. O fundamento é o de que a sociedade civil não seria mais a instância de luta entre as classes sociais, mas o espaço de apoio mútuo, sem antagonismos, em que empresários e trabalhadores poderiam e deveriam agir como “parceiros” em prol de um suposto bem comum. Aparentemente, estas articulações políticas comumente chamadas

² Em conformidade com Behring (2008), entendemos que o termo *reforma* é inapropriado para denominar as mudanças políticas e econômicas propostas e implementadas com base no projeto neoliberal. A autora explica que a atribuição deste termo ao projeto em voga atualmente corresponde a uma apropriação indébita e fortemente ideológica, na qual o conceito de reforma é destituído de seu conteúdo progressista e submetido ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, independentemente de seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sociopolítica. Considera-se que o termo reforma é utilizado adequadamente para se referir às mudanças políticas e econômicas associadas ao *WelfareState*, cuja natureza é essencialmente distinta das alterações realizadas nos dias de hoje sob a ótica neoliberal. Naquele fenômeno histórico denominado de reforma, ocorreu uma tentativa temporal e geopoliticamente situada de combinação entre acumulação e diminuição dos níveis de desigualdade, com significativa ampliação do papel do fundo público, frente à pressão da classe trabalhadora, a qual logrou conquistas nos direitos sociais. Ou seja, trata-se, de um processo conceitualmente distinto do que estamos vivenciando atualmente. Por essa razão, para se referir às alterações promovidas pelo neoliberalismo, optamos por utilizar o termo *contrarreforma*, tendo em vista que se trata de uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, que não amplia, mas, sim, reduz significativamente os direitos conquistados (BEHRING, 2008), tal como demonstraremos a seguir.

de “parcerias” situam a classe empresarial como aliada dos trabalhadores no processo de concretização de uma educação pública de “qualidade”.

Outra característica da política educacional contemporânea que merece destaque é o delineamento de estímulos à diferenciação de iniciativas e à diversificação de modelos de funcionamento e de administração do ensino escolar. Em contrapartida, afirma Saviani (2013a), o controle do rendimento escolar em todos os níveis de ensino – das creches à pós-graduação – é centralizado no Ministério da Educação, com base na montagem de um verdadeiro sistema nacional de avaliação, respaldado pela LDB. Portanto, há “[...] um estímulo à descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, mas uma centralização do controle dos seus resultados” (SAVIANI, 2013a, p. 129).

As avaliações externas, ideologicamente apresentadas como parâmetro para o controle da “qualidade” da Educação Básica, vêm produzindo dados que revelariam o baixo desempenho dos estudantes, razão frequentemente apontada pelos intelectuais³ da classe dominante como justificativa para implementar mudanças profundas na educação escolar pública de nosso país. Com frequência, são utilizados recursos argumentativos relacionados ao mundo dos negócios para analisar os dados produzidos, associando, ao mesmo tempo, a educação escolar pública a desperdícios, burocratismos e privilégios.

Nesse contexto, a classe empresarial vem fazendo uso de um requintado aparato de organismos e intelectuais, que não só formula sobre os desafios da educação brasileira, mas, também, apresenta as “soluções” para os problemas constatados, difundindo o entendimento de que a política educacional em nosso país deveria seguir os princípios da *racionalidade econômica*.

Na visão de Brooke (2012), a adoção desse conceito na educação escolar se refere a uma série de reformas que, independentemente de quaisquer outros objetivos próprios, demonstram o desejo de encontrar formas novas e mais eficientes de oferecer os “serviços” da educação e de melhorar sua qualidade. Os critérios defendidos para a execução dessas políticas são os de custo/benefício, livre escolha e a eliminação dos constrangimentos e eficiências dos “sistemas” públicos tradicionais (BROOKE, 2012).

Vale dizer que as “formas novas e mais eficientes”, a que se refere este intelectual, visam gerir as escolas com base nos princípios empresariais, que, por sua vez, já se mostraram incapazes – até mesmo – de aumentar o desempenho dos alunos nas avaliações externas,

³ Abordaremos o conceito de intelectuais mais a frente, ainda nesta introdução.

embora tenham sido muito bem sucedidas no aumento de lucros para as empresas de avaliação, testagem, tutoria, dentre outros serviços empresariais oferecidos à aparelhagem estatal no campo da educação escolar. O caso estadunidense evidenciado por Ravicht (2012) é emblemático nesse sentido⁴.

Se, por um lado, a adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento das escolas brasileiras tem ganhado força atualmente, por outro lado, conforme alerta Freitas (2013), não há evidências empíricas suficientes para comprovar a eficácia dessas ações, e o pior: a evidência já disponível aponta sua ineficácia. Mas, ainda assim, a racionalidade econômica tem se constituído como importante referência para se pensar a educação pública em nosso país. É esse o modelo que vem ganhando força como referência central para se pensar as “reformas” educacionais contemporâneas no Brasil.

A própria organicidade das ações desenvolvidas por organismos da classe empresarial pode explicar, ao menos em parte, porque essas referências assumem a forma aparente de bem comum, isto é, de representante legítima do interesse geral de toda a sociedade. Considera-se que, as formulações produzidas atualmente pelos organismos empresariais têm assumido posição de destaque na sociedade brasileira, a ponto de repercutirem na política educacional, seja em redes federal, estaduais ou municipais de ensino. *Accountability*, responsabilização por desempenho, gestão por resultados, carreira meritocrática, programas apostilados de ensino, parcerias público-privadas, terceirização, programas de intervenção pedagógica no trabalho docente, ênfase nas avaliações externas, princípios do “aprender a aprender” e reformas curriculares são alguns exemplos de referências que transcendem a agenda dos empresários, uma vez que, são identificadas também nas políticas educacionais.

Diante disso, conforme mencionamos, algumas questões merecem ser investigadas: será que a concepção empresarial de educação realmente significa uma formação de qualidade para as crianças e adolescentes de nosso país? Por que a racionalidade econômica é apresentada pelos “reformadores” empresariais como fundamento central para melhorar a educação básica no Brasil? O que as organizações empresariais têm proposto para a educação escolar e quais os desdobramentos de suas propostas para a política educacional? Há uma unidade teórico-conceitual e política em torno da educação por parte dos empresários “socialmente responsáveis”?

A fim de responder esses questionamentos gerais, pretendemos captar o(s) projeto(s) educativo(s) de organismos empresariais para a Educação Básica no Brasil, analisando suas

⁴ Abordaremos essa discussão de forma mais detalhada no sexto capítulo desta tese, quando analisaremos as proposições empresariais fundamentadas na experiência de contrarreforma educacional dos EUA.

bases pedagógicas e suas proposições, assim como seus desdobramentos na política educacional do período histórico que compreende os anos entre 1994 e 2014. Para tanto, recorreremos à análise de documentos oficiais da política educacional, além de documentos de organismos empresariais sobre a educação escolar. O material selecionado para compor a fonte empírica da análise documental encontra-se delimitado nos Apêndices, da seguinte forma: no Apêndice B, encontram-se os documentos produzidos pelos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social (GIFE e IE). A produção dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social está dividida nos Apêndices seguintes: no Apêndice C, encontram-se os documentos da FIS sobre educação escolar. Nos Apêndices D, E, F, G, H e I estão expostas a seleção das produções da FL em duas de suas áreas de atuação: políticas educacionais e “gestão”.

O objetivo do estudo, portanto, é investigar as concepções e ações desenvolvidas por organismos da classe empresarial para fazer valer seus interesses na educação básica brasileira. Trabalhamos com a hipótese de que a análise das iniciativas de “responsabilidade social” na educação escolar pode revelar um processo de qualificação dos organismos empresariais, a partir do qual se desenvolve uma organicidade das formulações e ações da própria classe no sentido de efetivar seu *projeto* para a educação escolar pública no Brasil.

Consideramos, conforme Coelho (2005), que um projeto político expressa não só a concepção de mundo de determinada classe social, mas, também, as ações sistematizadas e coerentes definidas por seus intelectuais de acordo com os fins a serem atingidos. O autor explica que as visões de mundo – por refletirem dialeticamente a existência histórica das classes em disputa – contêm sempre elementos de caráter político. Mas, enquanto permanece como um conjunto de representações difusas, a concepção de mundo, por si só, é insuficiente para dar forma a um projeto,

[...] posto que lhe falta um componente essencial, o caráter intencional e sistemático. Torna-se projeto a partir do momento em que exprime uma perspectiva consciente de mediação entre teoria e prática, entre uma concepção de mundo e um plano de ação sobre ou com o mundo, que procura estruturar-se adequando a fins (COELHO, 2005, p. 320).

Ao afirmar a possibilidade de existência de um projeto empresarial para a educação básica, cujas repercussões podem ser constatadas na política educacional, considera-se, portanto, que as concepções e ações defendidas pelo empresariado podem expressar uma elevação do nível de consciência política coletiva, na medida em que esta classe se empenha para unificar a sociedade em torno de um projeto de educação que represente seus interesses

específicos⁵. Porém, vale destacar que o mais importante em nosso processo de análise não é a simples constatação da existência de um ou mais projetos educativos, nem a mera descrição das formulações e ações empresariais para a educação básica. Esses elementos são importantes, mas constituem apenas o ponto de partida da investigação, pois, todo projeto político “[...] é a expressão de um processo de luta vivenciado historicamente pelos sujeitos que estão na base da sua elaboração e sua compreensão exige, portanto, que passemos além de sua *coisidade* para atingir a sua origem humana, histórico-concreta” (COELHO, 2005, p.319-320, grifo do autor).

Ou seja, mesmo sendo expressão dos processos históricos, um projeto não se apresenta imediatamente aos olhos humanos como o resultado de um processo de luta entre as classes sociais, da mesma forma que a aparência das políticas educacionais não revela, de imediato, seus vínculos com os interesses dominantes. Daí o alerta dado por Marx (2013), segundo o qual devemos reconhecer que os fenômenos sociais frequentemente apresentam uma aparência oposta à sua essência.

Em sua vida cotidiana, os seres humanos estabelecem, com os fenômenos sociais, uma série de relações orientadas pelo senso comum, que configuram uma práxis utilitária imediata, na qual homens e mulheres se relacionam com o mundo, se familiarizam com as coisas e as manejam, sem a necessidade de compreendê-las. Mas, o fato de sermos capazes de nos relacionarmos de forma imediata com as manifestações aparentes da realidade não deve ser tomado como razão para deixarmos de compreender a essência dos fenômenos com os quais nos deparamos cotidianamente.

Os fenômenos sociais têm sua dinâmica própria, que, embora possa ser revelada e descrita, não se apresenta de forma imediata aos olhos humanos. Para compreendermos um

⁵ Estamos recorrendo à reflexão de Gramsci (2007, p. 40-41) sobre o grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelas classes sociais. Dentre os momentos de consciência política coletiva apresentados pelo autor, encontra-se o econômico-corporativo, que é o mais elementar. Nele, determinado grupo profissional sente a unidade homogênea entre os integrantes de seu grupo, assim como a necessidade de organizá-lo. Porém, ainda não há unidade da classe social como um todo. O segundo momento é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre toda a classe, embora ela se restrinja ao campo meramente econômico. Já o terceiro momento é aquele em que a classe social compreende que seus interesses devem ser difundidos e aceitos a ponto de se legitimarem como interesse geral de toda a sociedade. Ou seja, trata-se do momento no qual a classe “[...] adquire a consciência de que seus próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da esfera da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em ‘partido’, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (GRAMSCI, 2007, p. 41).

fenômeno social, torna-se necessário transcender o mundo da *pseudoconcreticidade* – o complexo dos fenômenos que povoam o cotidiano, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, assumem um aspecto independente, natural, sem vínculos orgânicos com os processos históricos. Conforme explica Kosik (1985), a pseudoconcreticidade é um “claro-escuro” de verdade e engano, constituído pela relação dialética entre essência e aparência:

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerente nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1985, p.11).

Portanto, essência e aparência constituem os fenômenos sociais. Se, no mundo da pseudoconcreticidade, a diferença entre essência e aparência desaparece, na compreensão da realidade enquanto *totalidade concreta* – isto é, como todo estruturado e contraditório em curso de desenvolvimento e autocriação – torna-se possível dissolver o mundo fetichizado da aparência por meio da compreensão real do fenômeno. Kosik (1985) explica que “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1985, p. 12).

Nessa perspectiva, analisar uma política educacional na sociedade capitalista implica considerá-la como resultado dos processos históricos materializados na sociedade civil e na aparelhagem estatal, uma vez que, se trata de uma expressão provisória e particular das ações humanas orientadas por projetos políticos no contexto das *relações de poder* travadas entre classes e frações de classes em uma dada formação social e tempo histórico.

Por poder não devemos compreender uma substância, quantidade ou coisa que determinada classe possua em mãos. A concepção de poder como uma “coisa” materializada na aparelhagem estatal não o reconhece como síntese das relações de dominação presentes na sociedade capitalista. Conforme explica Poulantzas (2000), o “poder de uma classe” expressa a capacidade de conquistar seus interesses específicos e está relacionado a seu lugar objetivo nas relações econômicas, políticas e ideológicas, lugar que recobre as relações desiguais de dominação das classes estabelecidas na divisão social do trabalho. Trata-se de uma relação que resulta da forma como os seres humanos se organizam na sociedade para produzir sua

existência, ou seja, o poder é um conceito que designa o campo das relações de força entre as classes sociais.

Não só o poder, mas, também, o Estado capitalista deve ser compreendido como uma relação. O Estado, conforme alerta Poulantzas (2000), deve ser entendido como a “[...] condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (POULANTZAS, 2000, p. 130). Essa concepção, conforme explica o autor, supera o dilema colocado sobre a autonomia do Estado, a saber: de um lado, o Estado concebido como “coisa”, instrumento passivo, totalmente manipulado por uma única classe ou fração, ou seja, sem nenhuma autonomia. De outro lado, a concepção de “Estado-sujeito”, no qual a autonomia é absoluta em relação às classes sociais, sempre exterior a elas e submetida à vontade racionalizante da sociedade civil.

Ao contrário do que propõem essas perspectivas, quais sejam, as de Estado como “coisa” ou Estado como “sujeito”, a concepção de Estado enquanto condensação material das relações de força entre as classes considera-o como detentor de uma autonomia relativa em relação a essa ou aquela fração do *bloco no poder*, autonomia que assegura a organização do interesse geral da burguesia sob a hegemonia de uma de suas frações sobre o conjunto de sua classe e, também, das classes antagônicas⁶.

Conteúdo e práticas que emergem na sociedade civil e são inscritas no aparelho de Estado representam não só a condensação da relação de forças entre as frações do bloco no poder, mas, ao mesmo tempo, expressam a relação de forças entre as classes dominantes e as classes dominadas, levando-nos ao entendimento de que as contradições de classe constituem o Estado:

Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como elas se expressam, sempre de maneira específica, **no seio do Estado**, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. Isso significa que uma instituição, ou Estado, destinado a reproduzir as divisões de classe, não é, não pode ser jamais, como nas concepções do Estado-coisa ou Sujeito, um bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições, mas é ele mesmo dividido. Não basta simplesmente dizer que as contradições e as lutas atravessam o Estado, como se se tratasse de manifestar uma substância já constituída ou de percorrer um terreno vazio. As contradições de classe constituem o Estado, presente na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é

⁶ O conceito de “bloco no poder” designa a organização de frações de uma mesma classe e/ou de classes antagônicas, na qual é estabelecida uma aliança em torno de compromissos entre os componentes do bloco dirigido por determinada fração hegemônica (POULANTZAS, 2000).

o efeito de seu funcionamento no seio do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 134-135, grifo do autor).

Portanto, as políticas implementadas pelas instâncias executivas do aparelho de Estado são resultado das contradições de classe e, dessa forma, podem, também, em determinadas conjunturas, englobar algumas demandas pontuais dos trabalhadores, ainda que estas sejam incorporadas de forma subordinada ao projeto hegemônico.

Cada classe social ou fração de classe capaz de transformar suas ideias em referência a ser seguida pelo conjunto da sociedade tende a legitimar seu projeto na aparelhagem estatal, valendo-se, inclusive, de estratégias de convencimento. São, portanto, as concepções de mundo e projetos societários – elaborados pelos intelectuais (individuais e/ou coletivos) das classes sociais em disputa na sociedade civil – que se tornam referências a serem efetivadas no aparelho de Estado.

A concepção de Estado Ampliado – “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 244) – busca responder a esse processo de complexificação das relações sociais, a partir do qual a força e o consentimento, em justa relação, passaram a garantir a dominação de classe: se já foi possível caracterizar o Estado exclusivamente como “sociedade política”, as inúmeras organizações que emergiram tanto para organizar o exercício da dominação quanto para contestar tal ação político-ideológica expressaram a sociedade civil como uma de suas instâncias de poder.

Conforme explica Mendonça (2014), o conceito de Estado Ampliado, na acepção gramsciana, permite verificar a estreita correlação entre a sociedade política – entendida como os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem – e a sociedade civil, a qual implica no conjunto dos organismos “privados” (“aparelhos privados de hegemonia” na denominação de Gramsci) em torno dos quais se organizam as vontades coletivas dos grupos dominantes e dominados. Essa concepção, conclui a autora, torna possível superar o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, na medida em que visa integrar a sociedade política e a sociedade civil numa só totalidade, em constante interação.

Expressão das relações de força, o Estado Ampliado cumpre uma importante função educativa, qual seja, a de permitir a organização da cultura sob determinada direção de classe. Ou seja, ao Estado impõe-se a complexa tarefa de formar um certo tipo de homem coletivo,

de conformar, nos planos técnico e ético-político, as massas populares à sociabilidade burguesa⁷. Assim, configura-se a tarefa educativa e formativa do Estado,

[...] cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2007, p.23).

Essa função educativa do Estado capitalista – que sofre ajustes conforme a dinâmica da luta de classes em cada contexto histórico – emerge das relações de poder, sendo dirigida pelo bloco no poder e efetivada nas instâncias da aparelhagem estatal e nas organizações da sociedade civil, de modo a ordenar a experiência cultural de vida e fazer com que todos passem a sentir, pensar e agir com base em referências capazes de suprimir práticas contra hegemônicas (MARTINS, 2011).

A esse processo, de organização da cultura em torno de referências que reforçam a dominação realizada pela classe dominante sobre o conjunto da sociedade, Gramsci (2007) atribui a denominação de hegemonia. Trata-se de um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder no capitalismo, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. Gramsci (2007) situa o exercício da hegemonia como uma relação pedagógica que busca subordinar, em termos morais e intelectuais, diferentes grupos sociais a um projeto específico de sociedade, por meio de processos educativos. Conforme explicam Martins e Neves (2010), o conceito em questão expressa o movimento realizado por uma classe ou frações de classe para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo, a fim de transformar seu projeto político em uma referência legitimada por toda a sociedade.

Nas relações de hegemonia, a obtenção do consenso em torno de um determinado projeto de sociedade envolve necessariamente a atuação dos intelectuais orgânicos das classes em disputa. Conforme alerta Gramsci, (2002, p. 93), por intelectuais “[...] deve-se entender não só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação, mas, em geral, todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção,

⁷ Segundo Martins (2009b), sociabilidade ou conformismo social corresponde à forma com que os seres humanos e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, sob mediação das bases concretas de produção, de uma dada direção política e do estágio de correlação de forças presentes num certo contexto. Nesta acepção, a forma de ser, pensar e agir predominante em determinado momento histórico é marcada por traços comuns ou compartilhados pelo conjunto de seres humanos em determinado estágio de desenvolvimento das relações sociais.

seja no da cultura e no político-administrativo”. Em sentido amplo, todos os seres humanos são intelectuais, uma vez que, na visão gramsciana,

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo qualquer, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2006, p. 53).

Nas relações sociais de dominação, todos os seres humanos desempenham atividades intelectuais que, em maior ou menor grau, contribuem para legitimar, manter ou superar o projeto histórico da classe dominante. Porém, se, por um lado, todos os homens e mulheres são intelectuais, por outro lado, como alerta Gramsci (2006), nem todos têm na sociedade a função de intelectuais⁸. Cabe aos intelectuais (profissionais) a tarefa de criar e difundir determinadas ideias, ideais e práticas por meio de funções organizativas desempenhadas em diferentes níveis.

É importante salientar que o intelectual contemporâneo, que atua como “persuasor permanente” para formação de uma nova sociabilidade, não deve ser entendido restritamente como uma pessoa real, um indivíduo concreto. Conforme alerta Gramsci (2007, p. 119), “[...] o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente”. Ou seja, o processo de convencimento que subordina grupos sociais a um projeto específico de sociedade demanda a atuação de *intelectuais coletivos*, isto é, organismos, que não só expressam a classe social que representam, mas, também, reagem energicamente sobre ela, para desenvolvê-la, consolidá-la e universalizá-la ao mesmo tempo em que subordinam as classes antagônicas ao seu projeto de sociedade (GRAMSCI, 2007).

Esse importante organismo responsável por elaborar as novas intelectualidades integrais e totalitárias da classe dominante é denominado por Gramsci (2007) de partido, “[...] primeira célula na qual se aglomeram os germes da vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” (GRAMSCI, 2007, p. 16). São, portanto, as organizações construtoras e difusoras de concepções de mundo voltadas ao estabelecimento da hegemonia:

⁸ Assim como “[...] o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó, não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates” (GRAMSCI, 2006, p. 18).

Embora todo partido seja a expressão de um grupo social, e de um só grupo social, ocorre que, em determinadas condições, determinados partidos representam um só grupo social na medida em que exercem uma função de equilíbrio e de arbitragem entre os interesses de seu próprio grupo e os outros grupos, fazendo com que o desenvolvimento do grupo representado ocorra com o consenso e com a ajuda dos grupos aliados, se não mesmo dos grupos decididamente adversários (GRAMSCI, 2007, p. 59).

Na visão de Gramsci (2007), os partidos têm a tarefa de selecionar, desenvolver e multiplicar os dirigentes necessários para que uma classe social específica se articule e se transforme, “[...] de um confuso caos, em exército organicamente preparado” (GRAMSCI, 2007, p. 85).

Como explicitaremos mais adiante, em conformidade com Martins (2009b), o surgimento de aparelhos empresariais orientados na “responsabilidade social”, a partir da década de 1990, no Brasil, expressa a tentativa da “direita para o social” de subordinar o conjunto da população ao projeto empresarial de sociedade para o Brasil contemporâneo. Não obstante, conforme sugere a hipótese de nosso estudo, essa estratégia burguesa de intervenção nas relações de hegemonia pode representar uma significativa repercussão na política educacional: os intelectuais coletivos da classe dominante – que orientam as ações “socialmente responsáveis” na educação – podem estar assumindo a condição de partido ideológico⁹ no sentido gramsciano, vale dizer: não só expressando a própria classe, mas *reagindo energicamente sobre ela*, para desenvolvê-la, consolidá-la e universalizá-la, ao mesmo tempo em que subordinam o conjunto da sociedade ao seu projeto de educação, de modo a massificar a “responsabilidade social” na educação escolar e, assim, ingerir em diferentes níveis para legitimar, por meio do convencimento, a concepção empresarial de formação humana na aparelhagem estatal.

Espera-se que, ao analisar o projeto educativo defendido pela “direita para o social”, seja possível contribuir para desmitificar o projeto educativo dominante, explicitando seus fundamentos, instrumentos e mecanismos. Nosso entendimento é o de que a crítica ao pensamento pedagógico dominante, tal como proposto nesta pesquisa, se constitui como uma das tarefas necessárias para consolidarmos outra perspectiva de formação humana, qual seja, a que articule a educação escolar aos interesses reais dos trabalhadores e, dessa forma, se volte para a socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e

⁹ Conforme explica Saviani (2011b), a noção de partido em Gramsci envolve o “partido político”, que se refere à sociedade política e se volta para a conquista e o exercício do poder e, ainda, o “partido ideológico”, “[...] referido à sociedade civil, atuando no âmbito da reforma cultural e moral, da busca do consenso e exercício da hegemonia” (SAVIANI, 2011b, p. 224).

artístico produzido historicamente pela humanidade, tal como propõe a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005b). Essa tarefa, por sua vez, como alerta Saviani (2005a; 2014), se articula dialeticamente a uma demanda ainda mais ampla, qual seja, a de avançarmos rumo à superação das relações sociais capitalistas de produção da existência, de modo a enfrentarmos o desafio da escola pública em sua radicalidade: com a construção de uma sociedade que socialize os meios de produção e, conseqüentemente, garanta a todos o acesso ao saber sistematizado.

**PARTE I – O PROJETO EMPRESARIAL DE SOCIEDADE PARA O BRASIL
CONTEMPORÂNEO**

1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CONTRARREFORMA NO BRASIL DOS ANOS 1990

O que é a nova fase do capitalismo senão o processo de financeirização? (AMARAL, 2012, p. 90).

A difusão das teses neoliberais no Brasil decorre do encontro entre as orientações internacionais destinadas a organizar o mundo capitalista frente à crise dos anos 1960-1970 e a interpretação de que o padrão desenvolvimentista, vigente à época denominada de “era de ouro” do capital (HOBSBAWM, 1995), se mostrava incapaz de assegurar o crescimento econômico do país. Em outras palavras, consideramos que a difusão do neoliberalismo se vinculou à busca pelo reordenamento político e econômico do Brasil enquanto uma resposta de setores do empresariado à conjuntura nacional e internacional.

O presente capítulo aborda esta discussão ao refletir sobre os antecedentes históricos do processo de contrarreforma no país. As questões gerais que orientaram nossas reflexões podem ser definidas nos seguintes termos: como o Brasil compõe o cenário mundial no início da década de 1990? Qual a proposta de sociedade é apresentada e defendida pelo empresariado para redefinição do Estado brasileiro neste contexto? Para abordá-las, discutiremos o movimento de mundialização da finança e algumas de suas repercussões para os países dependentes, como é o caso do Brasil, a fim de explicitar a conjuntura internacional na qual foi sendo delimitado o neoliberalismo como projeto hegemônico de sociedade¹⁰. Em seguida, apresentaremos algumas ações e proposições que foram sendo desenvolvidas, desde os anos 1980, pela classe empresarial em nosso país, em prol da redefinição do padrão de sociabilidade em voga até então.

As palavras de Amaral (2012) selecionadas para compor a epígrafe deste capítulo nos remetem, de imediato, a duas afirmações que fundamentam o questionamento apresentado pela autora, a saber: a primeira afirmativa diz respeito ao fato de que as alterações ocorridas

¹⁰ Nesta tese, utilizamos os termos “dependente” e “periférico” para se referir à situação de dependência, fruto de um desenvolvimento desigual e combinado no capitalismo, a que estão submetidos os países ditos “subdesenvolvidos”, “em desenvolvimento” ou “emergentes”. Vale dizer que estamos recorrendo à teoria marxista da dependência (TMD), cujo principal expoente é Ruy Mauro Marini (MARINI, 2005a; MARINI, 2005b). Trata-se, portanto, da perspectiva que recorre à teoria de Marx sobre o modo de produção capitalista, à teoria clássica marxista do imperialismo e, ainda, a outros estudos pioneiros sobre a relação centro-periferia para explicar a condição dependente das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia política do capitalismo mundial (CARCANHOLO, 2013). Abordaremos algumas contribuições da TMD no decorrer deste estudo em conformidade com as reflexões de Amaral (2012), a quem coube a tarefa de discutir a atualização dessa teoria – ainda no âmbito do marxismo – frente às transformações ocorridas na atual fase do capitalismo.

no modo como os seres humanos produzem sua existência nos dias de hoje, nos permitem afirmar que estamos vivenciando uma nova fase do capitalismo. Relacionada a essa afirmativa, encontra-se a segunda, qual seja, a de que essa nova fase das relações sociais capitalistas de produção da existência envolve – não unicamente, mas, necessariamente e em grande medida – o desenvolvimento e a autonomização da esfera financeira, processo comumente denominado de financeirização.

Amaral (2012) explica que a financeirização do capitalismo não significa a dominância da fração dos banqueiros sobre outras formas de capital. Ao contrário, trata-se de um processo marcado por maior autonomia do setor financeiro, assim como a proliferação de seus instrumentos e instituições. Uma das marcas desse processo, segundo a autora, consiste na maior “simbiose econômica” entre os donos dos bancos, das indústrias e do grande comércio em uma dinâmica na qual o capital produtivo se vincula, de forma subordinada, às dinâmicas não produtivas de geração de lucro: “A riqueza material, que deveria ser a base da riqueza financeira, passa a ser produzida segundo seus imperativos” (PAULANI, 2009b, p. 30). Nessa linha, pode-se dizer que as frações monopolistas industriais e de serviços se financeirizaram e, assim, se tornaram mais independentes em relação aos bancos e mais envolvidos em suas próprias atividades financeiras. Seria esta uma das marcas da atual fase de desenvolvimento capitalista, na qual predomina um tipo de acumulação de capital que tem na sua dianteira a esfera financeira, ou melhor, a lógica especulativa, sob o domínio das formas capital portador de juros e capital fictício.

Com base nas reflexões desenvolvidas por Marx, no Livro Terceiro de O Capital, pode-se afirmar que o capital portador de juros e o capital fictício respondem ao processo de desenvolvimento da lógica capitalista de apropriação de um valor excedente.

Carcanholo (2010) explica que o capital é constituído pela apropriação da mais-valia¹¹ produzida pela exploração da força de trabalho no processo produtivo. Segundo o autor, uma primeira etapa do processo de autonomização da apropriação do valor frente à produção ocorre quando o empresário, ao abdicar de usar seu dinheiro como meio para inserir-se no processo de produção de mercadorias, empresta seus recursos a outro capitalista que pretende fazê-lo. A partir daí, esse empréstimo é utilizado para comprar meios de produção, contratar força de trabalho e produzir mercadorias, para que sejam vendidas. Concluído o processo,

¹¹ Marx discute a “mais-valia” – ou “mais-valor” – no Livro Primeiro de O Capital (MARX, 2013). Uma abordagem resumida, porém rigorosa, desse conceito, foi desenvolvida por Reinaldo A. Carcanholo na vídeo-aula intitulada “Capital y Plus-valia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s_Y-VECYCZ0>. Acesso em: 22 de jun. 2015.

com a realização da mais-valia, o empresário poderá pagar seu empréstimo, acrescido de juros e, ainda assim, poderá se apropriar de um lucro:

O capital portador de juros é uma primeira etapa na autonomização da apropriação do valor frente à sua produção. Supondo um capital monetário de \$ 100, e uma taxa de juros de mercado de 10%, o proprietário desse capital monetário pode emprestar essa quantia para um capital produtivo que, ele sim, encarregar-se-ia de ingressar no processo produtivo. Supondo uma taxa de mais-valia de 20%, isso significaria que a massa de mais-valia atingiria \$ 20. Ao final do processo, o capitalista em função pagaria o empréstimo de \$100, acrescido dos juros de \$ 10, e ainda ficaria com um lucro de \$ 10. Esta é a essência da relação entre o capital a juros e o capital produtivo (CARCANHOLO, 2010, p. 3).

Esse processo caracteriza o capital portador de juros enquanto um dinheiro que aparece como mercadoria, cujo preço – taxa de juros – se apresenta como a “mais-valia” que o capital de empréstimo proporciona em si e para si (ROTTA, 2008). Isso equivale a dizer, conforme explica Paulani (2009b), que o dinheiro se autonomiza da circulação mercantil para protagonizar seu movimento circulatório como capital. Mas, quando esse capital portador de juros está assentado no crédito à produção, tal como apresentado no exemplo anterior, ele ainda tem como pressuposto a produção – com sua necessidade de força de trabalho, com suas exigências particulares e concretas. “Sua libertação total só se dá quando o capital se liberta de si mesmo e se põe como capital fictício” (PAULANI, 2009b, p. 29). Nesse caso, estaríamos frente a uma segunda etapa na autonomização da apropriação do valor frente à sua produção:

A generalização e aprofundamento dessa lógica exacerbada de apropriação de valor, como se ela fosse totalmente autônoma do processo de produção, faz com que qualquer indivíduo que perceba um rendimento periódico de \$ 10 apareça como proprietário de um capital no valor de \$ 100, ainda que esse capital, de fato, não exista. Isso porque, realmente, uma renda de \$ 10, capitalizada a uma taxa de juros de 10%, é igual a um montante de \$ 100, uma vez que $10 / 10\% = 100$. Mas, efetivamente, o rendimento de \$ 10 não provém da remuneração de um capital já existente, que só se constituiria se esse rendimento fosse capitalizado. Assim, esse rendimento não pode ser considerado como uma remuneração do capital portador de juros. O indivíduo que auferir este rendimento não é um proprietário da mercadoria-capital, ou do capital portador de juros. Entretanto, o indivíduo pode vender no mercado esse direito de apropriação periódica de \$ 10, o que será feito ao valor de mercado, no caso, \$ 100. Constituiu-se um capital de \$ 100 puramente pela venda de um direito de apropriação sobre um valor que nem sequer existe, ainda. Esta é a base categorial do capital fictício, um desdobramento dialético e, por isso, com autonomia categorial, em relação ao capital a juros (CARCANHOLO, 2010, p. 5).

Ou seja, a partir de um determinado rendimento, dada a taxa de juros vigente, se obtém um capital monetário pela simples revenda do direito de apropriação no mercado. Aparentemente, ocorre uma inversão da lógica produção-apropriação: antes, de um capital realmente existente, e pelo seu empréstimo para um empresário que ingressaria no processo produtivo para produzir mais-valia, obtinha-se um rendimento, os juros. Agora, a partir de um rendimento, qualquer que seja ele, é que se constitui uma massa monetária, que pode até vir a funcionar como capital monetário. Porém, conforme alerta Carcanholo (2010), o que se apresenta como inversão corresponde, em essência, à autonomização da lógica da apropriação sobre a lógica da produção de valor, tal como observou Marx: “[...] toda a conexão com o processo real de valorização do capital se perde assim até o último vestígio, e a concepção do capital como autômato que se valoriza por si mesmo se consolida” (MARX, 1988, vol.5, p. 05, citado por CARCANHOLO, 2010, p. 6).

Em geral, o capital fictício se expressa, segundo Paulani (2009a), na forma de títulos de propriedade sobre direitos, direitos de valorização futura no caso das ações, de renda de juros a partir de valorização futura, no caso de títulos de dívida privados, e de recursos oriundos de tributação futura, no caso de títulos públicos. Em todos esses casos, explica autora, a valorização “verdadeira” dessa riqueza (fictícia) depende da “[...] efetivação de processos de valorização produtiva e extração de mais valia, em outras palavras, da contínua produção de excedente e da alocação de parte desse excedente para valorizar o capital fictício” (PAULANI, 2009a, p. 5).

O processo de financeirização corresponde, portanto, em linhas gerais, ao predomínio da lógica fictícia sobre a produtiva nas relações sociais capitalistas contemporâneas. Nesse ponto, faz-se necessário introduzir um alerta para que o leitor não seja induzido à compreensão de que a nova fase do capitalismo se reduz a uma mera financeirização da “vida econômica”. Entender o capitalismo contemporâneo pela lógica da valorização fictícia do capital não significa desconsiderar que outros elementos compuseram as transformações ocorridas nas relações sociais de produção de existência a partir dos anos 1990, tais como: a elevação da exploração da força de trabalho, a intensificação das transferências de valor das economias dependentes para as economias centrais, a abertura de mercados para garantir novos espaços de valorização, a introdução da reestruturação produtiva, dentre outros elementos que, articulados dialeticamente à expansão da lógica fictícia de valorização, deram forma ao processo de reordenamento capitalista do final do século XX. Dado o alerta, cabe-nos, a seguir, evidenciar o entendimento de que essa importância histórica adquirida pelas

formas fictícias de valorização tem sua origem nos desdobramentos da resposta capitalista à crise mundial que se instaurou no final da década de 1960 e início da de 1970.

Após um crescimento econômico considerável, por cerca de 20 anos seguidos, as perspectivas de continuidade desse processo se modificaram, o que passou a demandar, sob o ponto de vista da classe burguesa, a elaboração de iniciativas políticas, econômicas e ideológicas voltadas à recuperação dos patamares de expansão anteriores.

Conforme explica Carvalho (2004), ao final da Segunda Guerra Mundial, em meio ao temor de retorno à depressão dos anos 1930 e tendo em vista a esperança de que a reconstrução das relações políticas e econômicas pudesse coordenar esforços da comunidade internacional na busca do pleno emprego e da prosperidade, representantes da Aliança das Nações Unidas se reuniram nos Estados Unidos com o intuito proclamado de criar regras e instituições formais de ordenação que fossem capazes de superar as limitações que os sistemas monetários internacionais haviam imposto aos mercados nacionais e mundial até então. Conhecido como Conferência de Bretton Woods, esse evento – que refletiu a hegemonia dos EUA na concorrência intercapitalista – definiu o padrão dólar-ouro e firmou a instituição de órgãos reguladores, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para reconstrução e o desenvolvimento (BIRD).

Fundamentado nesse ordenamento das relações internacionais, o bloco dirigente dos EUA impulsionou o crescimento econômico mundial ao longo do segundo pós-guerra até o momento em que a aceleração inflacionária do país, no final dos anos 1960, tornou evidente a insustentabilidade da situação pela qual passava a economia política norte-americana diante da crise capitalista que se iniciava naquele contexto:

O crescimento do nível interno de preços em patamares mais elevados, combinado com a manutenção da paridade dólar/ouro, valorizava a moeda americana e aumentava a pressão sobre o governo para que fosse promovida uma desvalorização. Mas a perda de competitividade dos setores expostos à concorrência externa não era o único problema que a impossibilidade de desvalorizar o dólar provocava. O problema mais sério é que os déficits comerciais, até então praticamente inexistentes, começavam a se tornar substantivos (PAULANI, 2008, p. 113).

Amaral (2012) ressalta que o envio de recursos para reconstrução europeia no pós-guerra, o endividamento proveniente de gastos com a Guerra Fria, a maior competitividade empreendida pela reconstrução da Alemanha e Japão, além da perda de recursos devido à constituição do mercado de eurodólares são fatores que contribuíram para os crescentes

déficits nas contas externas dos EUA. Esse aumento da dívida do país colocou em xeque a supremacia do dólar na ordenação dos movimentos comerciais e financeiros mundiais, dada a falta de lastro ouro da moeda americana, algo que se tornava cada vez mais evidente. Assim, como resposta às pressões sofridas, o presidente Nixon decretou unilateralmente, em 15 de agosto de 1971, o fim do padrão dólar-ouro, fazendo com que o Tesouro Americano deixasse de garantir o valor do ouro em dólares (KUCINSKI e BRANFORD, 1987). Inicia-se, a partir daí, um período tumultuado no sistema monetário internacional, com um questionamento crescente da capacidade de o dólar continuar a funcionar como moeda chave, algo que só foi resolvido em 1979, quando o bloco dirigente dos EUA elevou abruptamente suas taxas de juros na tentativa de fortalecer a posição dominante do país (PAULANI, 2008).

Conforme explica Chesnais (1996), a derrubada do sistema monetário internacional estabelecido no fim da Segunda Guerra Mundial pelo governo dos Estados Unidos está no âmago do processo de desregulação ulterior, na medida em que, essa iniciativa levou ao desaparecimento de qualquer ancoragem internacional das moedas e abriu caminho para que grupos empresariais apostassem na rápida expansão de um regime de acumulação orientado na especulação financeira internacional, perspectiva que ganhou ainda mais força com o choque do petróleo em 1973 e com a recessão mundial do ano seguinte, eventos que aumentaram significativamente o acúmulo de capitais em busca de valorização financeira.

Antes de avançarmos para a caracterização do processo de financeirização do capitalismo, enquanto uma das respostas capitalistas à sua crise, faz-se necessário esclarecer dois elementos importantes para o entendimento de todo esse processo.

O primeiro deles refere-se ao fato de que os sinais da crise capitalista já se manifestavam no final dos anos 1960, com a desaceleração das taxas de crescimento nas principais economias do mundo, como também em relação aos problemas de manutenção das taxas de lucro, ou seja, tanto o choque do petróleo quanto o fim da paridade ouro-dólar correspondem a eventos fortuitos, que só agravaram a crise, não constituindo, portanto, a origem desta (CARCANHOLO, 2010).

O segundo elemento, diretamente relacionado ao anterior, diz respeito ao desenvolvimento das próprias contradições que compõem a lógica de funcionamento das relações sociais capitalistas. Embora seja comum no campo teórico conservador reduzir a crise do capitalismo a meras disfuncionalidades, passíveis de serem superadas de uma vez por todas com alterações político-econômicas superficiais, consideramos que o entendimento das mudanças da economia política mundial, na virada dos anos 1960 para a década de 1970, deve levar em consideração o significado de “crise cíclica” em Marx, tal como explica Carcanholo

(2010): essa categoria significa a processualidade dialética da acumulação de capital, com momentos de expansão nessa acumulação, em que, ao mesmo tempo, as contradições fundamentais são complexificadas, o que leva às rupturas (momento de crise no sentido anterior), que acabam por repor (dialeticamente) a unidade daquelas contradições, que voltam a se complexificar e assim por diante. Nessa linha de entendimento, portanto, pode-se dizer que:

As crises cíclicas do capitalismo são o resultado do desenvolvimento das suas próprias contradições. São o momento de irrupção da contradição entre a produção de mercadorias e a realização dos valores produzidos e, ao mesmo tempo, de recomposição da unidade contraditória entre os dois polos, produção e realização (apropriação – circulação). A recomposição da unidade é justamente o restabelecimento das condições de valorização, a partir das próprias conseqüências da crise, e, portanto, o que fornece à crise uma característica cíclica (CARCANHOLO, 2008, p. 249).

Carcanholo (2010) explica que as crises do capitalismo representam uma produção excessiva de capital frente às suas possibilidades de valorização e/ou de manutenção de seus níveis de lucratividade anteriores. Ou seja, os empresários ampliam o ritmo da produção em todas as suas formas (monetária, meios de produção e mercadoria), mas o que é produzido não pode ser consumido pelo conjunto da sociedade e, assim, essa superprodução de capital frente a suas possibilidades de valorização é convertida em queda da taxa de lucro, o que, por sua vez, desestimula novos investimentos do empresariado, levando a crise, enquanto inflexão do crescimento, a um processo cumulativo de recessão/depressão. Segundo o autor, foi exatamente isso que ocorreu na passagem da década de 1960 para os anos de 1970.

Feito este destaque sobre a crise, avancemos para o processo de financeirização, cujo âmago está relacionado à derrubada do sistema financeiro internacional estabelecido em Bretton Woods, conforme afirmação de Chesnais (1996) já apresentada anteriormente.

A superprodução/superacumulação de capitais e a queda nas taxas de lucro impulsionaram o bloco dirigente dos países centrais a enfrentar as forças políticas contra-hegemônicas e ampliar a base de legitimação social pela retomada do crescimento econômico, uma vez que, sob o ponto de vista capitalista, era preciso promover as mudanças necessárias para que o capital produzido em excesso pudesse se valorizar. Reside aí a crescente pressão da classe empresarial para a liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros em prol da expansão de uma forma de capital que obtém excedente econômico predominantemente por meio de atividades rentistas e de valorização fictícia dos lucros obtidos anteriormente na esfera produtiva.

Para reconstruir as bases políticas e econômicas do capitalismo, forças políticas conservadoras da classe burguesa incorporaram as formulações da Sociedade de MontPèlerin, coordenada por Hayek, a fim de estruturar um projeto de reordenamento com base na perspectiva neoliberal¹².

O Partido Conservador, na Inglaterra, e o Partido Republicano, nos Estados Unidos, destacaram-se na defesa do neoliberalismo como projeto de governo e padrão de desenvolvimento, uma vez que, os resultados eleitorais nestes países foram favoráveis às forças conservadoras. Tanto a coalização de poder representada pelo governo Margareth Thatcher (1979) quanto a do governo Ronald Reagan (1980) afirmaram o neoliberalismo como estratégia para a retomada do crescimento. Com base nessa referência ideológica, elaboraram a crítica ao suposto “gigantismo” do aparelho de Estado (apresentado como a causa da crise então experimentada) e, ao mesmo tempo, realizaram as transformações necessárias para promover a “libertação” do mercado, da concorrência e da eficiência administrativa, elementos que estariam impedidos de florescer diante da intervenção estatal que caracterizava o modelo em voga até então. Como bem observa Paulani (2008), seriam inúmeras as alterações que – sob o ponto de vista neoliberal – deveriam ser realizadas para garantir a superação da crise que assolava o capitalismo mundial. Vejamos o que diz a autora sobre as novas demandas que estariam na pauta de redefinição do Estado em conformidade com as políticas neoliberais voltadas para a superação do modelo fordista-keynesiano:

O estímulo à demanda agregada garantidor do pleno emprego, que implicava gastos públicos substantivos (com bens públicos e mecanismos de proteção social), não podia mais continuar, dada a crise que então se vivia e que atingia o próprio equilíbrio fiscal. Controlar os gastos do Estado¹³ aparecia também como a única saída para driblar a inflação, que insistia em ficar em níveis indesejados. Um desdobramento do mesmo mote é a pregação pela privatização de empresas estatais, que passam a aparecer como sorvedouros indevidos de dinheiro público. As regras, normas e regulamentações de toda ordem que o Estado impunha ao funcionamento do mercado tinham de ser abolidas ou reduzidas ao máximo possível, para que a concorrência gerasse seus frutos em termos de maior eficiência e recuperação dos lucros. Era preciso restringir o Estado às suas funções mínimas: diligenciar pela manutenção das regras que permitem o jogo capitalista e produzir os bens públicos por excelência, ou seja, justiça e segurança. Finalmente, a crise que comprimia as margens de lucros tinha de ser amenizada com redução de

¹² Sobre a elaboração teórica de Hayek e a apropriação de sua teoria como fundamento para as políticas de superação do modelo keynesiano, consultar: Carcanholo e Baruco (2011), Martins (2009b) e Paulani (2008).

¹³ Conforme já mencionamos, adotamos o conceito de Estado Ampliado na perspectiva de Gramsci, entendendo que o Estado envolve não só a sociedade política, mas, também, a sociedade civil. No entanto, muitas citações apresentadas nesta tese utilizam o termo Estado para se referir apenas à sociedade política. Fazemos esse alerta para que o leitor não se confunda com a distinção – adotada nesta tese – entre Estado (sociedade política e sociedade civil) e Aparelho de Estado.

gastos com pessoal e flexibilização da força de trabalho, uma vez que as garantias sociais conferidas a esta última tornavam-se agora um custo insuportável e inadmissível (PAULANI, 2008, p. 118).

Paulani (2008) explica que a implementação do neoliberalismo pelas forças conservadoras como resposta à crise capitalista da passagem dos anos 1960 aos 1970 transcendeu o “pacote inicial”, caracterizado por “redução” do aparelho de Estado, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia e liberdade de funcionamento dos mercados, pois, como lembra a autora, além dos princípios da eficiência, da rigidez de gastos e da austeridade, o aparelho de Estado passou a ser administrado “como se fosse um negócio”, isto é, mediante uma forma específica de controlar câmbio, juros e finanças públicas com o intuito de atender aos interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios passaram a depender fundamentalmente dessa atuação. Assim, em diferentes países, a administração neoliberal do aparelho de Estado, a cargo do bloco no poder local, implicou na dilapidação de seus recursos, no encolhimento de seu tamanho e no atrofiamento do espaço público.

Ainda de acordo com Paulani (2008), esse acréscimo ao pacote inicial do neoliberalismo decorreu do fato de a implementação deste ter sido realizada na atual fase capitalista, em que foi exacerbado o processo de financeirização. Tendo em vista o domínio da lógica fictícia de valorização, o controle obsessivo dos gastos do aparelho de Estado passou a se constituir como aspecto fundamental para garantir altas taxas de juros, baixas taxas de inflação e remuneração real para os ativos da dívida aos credores, de modo que pudesse ser garantida a almejada valorização financeira.

Pode-se dizer o mesmo em relação à reestruturação produtiva, que, buscando recuperar as taxas de lucro, imprimiu medidas para reduzir os gastos e, dessa forma, conferir ao capital a flexibilidade para aproveitar as oportunidades de ganho financeiro para além da esfera produtiva. Como consequência disso, vale dizer, a perspectiva proposta pelos setores dominantes implicou em mudanças na própria configuração das relações de classe, que se direcionaram para um processo de intensificação da exploração da força de trabalho¹⁴. Terceirização, contrato de trabalho por tempo parcial, trabalho autônomo, redução de estoques, dentre outras alterações na forma de organização do processo produtivo não

¹⁴ Não teremos condições de abordar os impactos da contrarreforma na vida dos trabalhadores. Uma instigante abordagem do tema na realidade brasileira pode ser conferida em Antunes e Silva (2010), Lourenço et al (2010) e Navarro e Lourenço (2012).

ocorreram por acaso: “[...] as transformações operadas no setor produtivo estão diretamente ligadas à dominação financeira do processo de acumulação” (PAULANI, 2008, p. 122).

Segundo Amaral (2012), o primeiro elemento que caracteriza essa nova configuração da acumulação de capital na periferia é a crise da dívida dos países “subdesenvolvidos”. Conforme explica a autora, devido à recorrência ao financiamento externo pelo bloco no poder, para alavancar interesses privados durante o período desenvolvimentista na América Latina, o endividamento externo saltou para níveis sem precedentes, inicialmente por conta das necessidades criadas pelo choque do petróleo em 1973, depois pelo processo de realimentação produzido pelo chamado choque dos juros internacionais¹⁵. Trata-se de um elemento emblemático, porque representa a fase na qual ocorre a primeira alteração do eixo de acumulação na periferia, já que se rompe com um processo de acumulação produtiva e começa a tomar lugar uma dinâmica calcada por um círculo vicioso, a partir da recorrência ao endividamento para dar conta de uma dívida anterior, o que gera nova necessidade de empréstimo e assim sucessivamente.

Paulani (2011), ao abordar o caso brasileiro, explica que o novo regime de acumulação com predominância financeira encontrou, no Brasil, a demanda por empréstimos que faltava a um setor financeiro robusto e ávido por aplicações no contexto da crise capitalista mundial. É exatamente por meio dessa inserção do país na nova fase do capitalismo dirigida pelo bloco no poder que o Brasil se tornou um dos principais personagens da chamada “crise das dívidas dos países latino-americanos”, a qual marcou os anos 1980.

Aproveitando-se deste quadro de endividamento, os organismos internacionais, como o FMI e BM, passaram a atuar em prol da consolidação do consenso neoliberal, no sentido de remodelar as economias dependentes em conformidade com a expansão do setor financeiro, fazendo uso de suas “orientações técnicas” supostamente voltadas à superação da crise que assolava o capitalismo mundial, com o intuito de legitimar os interesses do bloco dirigente dos países centrais.

Não obstante, essa inserção subordinada dos países periféricos na dinâmica da nova etapa capitalista buscava legitimar uma nova divisão social do trabalho, tal como destaca Paulani (2008). A autora explica que a partir da década de 1990, a estratégia das empresas multinacionais passou a envolver a maior flexibilidade para explorar oportunidades lucrativas, o que acarretou um movimento desenfreado para operar “deslocalizações” de suas atividades (sobretudo aquelas mais simples e rotineiras) para qualquer lugar do mundo, sempre que isso

¹⁵ Análise mais detalhada sobre causas e consequências da dívida latino-americana pode ser obtida em Kucinski e Branford (1987).

fosse visto como possibilidade de redução de custos. Assim, os países dependentes candidatos a recebedores desses “investimentos” deveriam competir entre si no sentido de oferecer mais “vantagens” para atraí-los, dentre as quais se destacam o subsídio estatal e a supressão de direitos trabalhistas, por exemplo. Nessa perspectiva, considerando o caso brasileiro, a industrialização por substituição de importações estaria esgotada e deveria dar lugar a uma nova possibilidade: a “modernização” da economia demandada pela “globalização”, o que numa perspectiva crítica significaria subordinar o processo produtivo à lógica especulativa do capitalismo contemporâneo, mesmo que isso significasse a consolidação de nossa inferioridade tecnológica para apenas reproduzir, sem autonomia na criação, os padrões cada vez mais efêmeros de produção e consumo que o desenvolvimento tecnológico autônomo dos países centrais impõem ao restante do planeta (AMARAL, 2012).

Portanto, em meio ao reordenamento capitalista que introduziu a financeirização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva como respostas à queda da taxa de lucro e à superprodução/superacumulação de capitais na passagem dos anos 1960 para a década de 1970, setores da classe empresarial no Brasil passaram a defender a adoção da “cartilha” do FMI e do BM com a justificativa de que as ações por ela defendidas levariam o país a superar o quadro crítico no qual se encontrava, vale dizer: derrubado pela inflação, paralisado pelo baixo investimento público e privado, sem solução consistente para o problema de seu endividamento; em síntese, uma mistura explosiva que delineava uma situação de crise profunda (BEHRING, 2008). É dessa forma que o Brasil compõe o cenário mundial no início dos anos 1990.

Como destaca Chesnais (1996), a partir da recessão americana de 1980 e 1981 e das medidas tomadas para defender a perenidade dos rendimentos da esfera financeira, através de uma política de taxas positivas de juros reais, os países do “Terceiro Mundo” foram “nomeados” para suportar – cada qual em sua categoria – o peso da crise mundial. Assim, tornou-se visível o estrago causado pelo projeto de desenvolvimento apoiado no extenso financiamento externo.

Como vimos, a saída para a crise na visão dos organismos internacionais envolvia a adoção de novas orientações supostamente necessárias para readequar o Brasil aos “novos tempos”. Essas orientações foram apropriadas pela classe empresarial no Brasil, reforçando o entendimento de Amaral (2012), de que a própria incorporação, por grupos (internos), da ideologia e dos projetos divulgados por grupos externos de dominação, acabou por determinar a opção de inserção passiva feita por países da América Latina, a exemplo do que ocorreu com o Brasil.

Conforme explica Martins (2009b), o esgotamento do padrão desenvolvimentista frente às mudanças na conjuntura internacional foi decisivo para que os empresários passassem a pensar em estratégias e táticas políticas de médio e longo prazo para o Brasil. Assim, esta classe elaborou uma resposta rápida e, ao mesmo tempo, duradoura, diante do cenário marcado pela crise econômica e pelo crescimento da organização política da classe trabalhadora. Segundo o autor, algumas iniciativas expressam com clareza a movimentação estratégica do empresariado neste contexto.

A primeira delas refere-se à criação, em 1982, do Instituto Liberal (IL), fundado com a tarefa de fortalecer e difundir a penetração dessa concepção de mundo na sociedade civil e na aparelhagem estatal.

De acordo com dados disponíveis no site deste organismo, as ações iniciais do IL se concentraram na tradução, edição e publicação de textos e panfletos, “[...] já que eram muito poucos os textos sobre liberalismo existentes no Brasil”¹⁶.

Ao mesmo tempo, o IL passou a promover palestras, colóquios e seminários, a ponto de se consolidar, atualmente, como uma importante

[...] referência intelectual para a produção de conteúdo audiovisual em defesa da liberdade individual social e econômica do indivíduo, com dezenas de livros e *policypapers* publicados, programas de televisão [...] e um site renovado com blog onde se encontra uma visão liberal sobre os mais recentes acontecimentos da sociedade brasileira (itálico no original)¹⁷.

Essas ações integram o objetivo central a que se propõe o IL, qual seja, o de promover a pesquisa, a produção e a divulgação de ideias, teorias e conceitos sobre as supostas vantagens de uma sociedade baseada nos pilares do liberalismo, tais como: Estado de direito, no plano jurídico; Democracia representativa, no plano político; Economia de mercado, no plano econômico; Descentralização do poder, no plano administrativo. Além disso, a livre iniciativa, a propriedade privada, o lucro, a responsabilidade individual e a igualdade de todos perante a lei também compõem a gama de fundamentos defendidos por este organismo.

Na visão do IL, as supostas vantagens da adoção desses princípios para a vida em sociedade deveriam se tornar “conhecimento público”, razão que teria levado o instituto a difundir-los na sociedade brasileira.

Martins (2009b) explica que o IL difundia a concepção de que o problema central de nossa sociedade decorria das distorções econômicas e dos conflitos entre cidadãos tolhidos

¹⁶ Dados disponíveis em: <<http://www.institutoliberal.org.br/historia/>>. Acesso em: 12 de set. 2014.

¹⁷ Dados disponíveis em: <<http://www.institutoliberal.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 de set. 2014.

em sua liberdade de escolha pelo excesso de presença do aparelho de Estado na economia, na política e na vida social. Indo além, o organismo defendia mudanças supostamente capazes de resolver os problemas que afligiam a sociedade. Dentre elas, destacava-se a necessidade de implantar um regime de valorização do “individualismo como valor moral radical” e do “Estado mínimo”, para readequar o Estado brasileiro em conformidade com o movimento liderado pelos governos Reagan, nos Estados Unidos, e Thatcher, na Inglaterra. No caso da pobreza, as iniciativas passariam pela aplicação de políticas sociais focalizadas nos grupos de risco, com base em um regime de valorização da eficiência por parte do aparelho de Estado, de modo a evitar a expansão da instabilidade político-social. Alertava-se para a suposição de que políticas sociais universalizantes e movimentos reivindicatórios acarretariam um regime marcado pela ineficiência econômica e servidão dos indivíduos perante o aparelho de Estado. Ou seja, para esse organismo, os direitos sociais deveriam ser minimizados e deslocados para o mercado, a fim de transformá-los em “serviços”. Acreditava-se que essas mudanças valorizariam a liberdade de escolha e as iniciativas dos indivíduos.

As ações adotadas para a difusão dessas ideias foram importantes para a implementação do neoliberalismo no Brasil, uma vez que, elas investiam nos processos educativos sobre grupos estratégicos em prol da construção de uma base sólida, que pudesse garantir a contrarreforma do Estado brasileiro. Nessa linha de entendimento, uma das conclusões que podem ser corroboradas com as reflexões de Martins (2009b) é a de que

[...] o Instituto desempenhou um importante trabalho de educação política através da disseminação de valores morais e de compreensões acerca de temas como “cidadania”, “participação”, “Estado”, “competição”, “privatização”, entre outros, dirigidos a grupos sociais estrategicamente calculados, arregimentando para esta trincheira ideológica professores universitários, jornalistas, advogados e magistrados. Além de ser a reserva moral e o oráculo do neoliberalismo no Brasil, o IL se posicionou inteligentemente nas lutas sociais travadas nos anos de 1980. Sem grandes aparições públicas, procurou influenciar toda a formulação política da classe empresarial e do bloco no poder. Em outras palavras, o Instituto Liberal procurou realizar um amplo trabalho educativo para difundir molecularmente no tecido social os fundamentos econômicos e os preceitos de uma nova sociabilidade no país (MARTINS, 2009b, p. 115).

Outra iniciativa que expressa a movimentação estratégica da classe empresarial rumo à adoção do neoliberalismo é a publicação, em 1988, do documento “Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil” (CNI, 1988). Nele, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), parte do diagnóstico de que o processo de industrialização por substituição de importações havia se esgotado, o que demandava, sob o ponto de vista desse organismo, a

abertura de uma nova etapa para o desenvolvimento do país. Daí o objetivo proclamado no documento: definir uma agenda de transformação industrial do Brasil em conformidade com as demandas do novo milênio. Como salienta Rodrigues (1998), o documento defendia que as estruturas sociais vigentes no país precisavam ser repensadas, para inserir, com presteza, a indústria brasileira no mercado internacional, sob o risco de que o Brasil fosse alijado dos supostos benefícios das fronteiras em expansão. Ou seja, partia-se do entendimento de que, para inserir competitivamente a economia política brasileira no mercado mundial, era preciso elevar a competitividade da indústria, o que, por sua vez, só poderia ser alcançado pela implementação de mudanças, tais como, o aumento da eficiência e da qualificação tecnológica/profissional e a modernização do aparelho de Estado e da cultura empresarial (RODRIGUES, 1998).

Martins (2009b) alerta para o fato de que a incorporação dos fundamentos neoliberais por importantes organismos da classe empresarial, nos anos 1980, tal como ocorreu com o IL e a CNI, não foi capaz de possibilitar, naquela ocasião, a definição clara de um projeto para o país. Conforme explica o autor, é apenas no decorrer da década de 1990, a partir do governo Collor de Melo, que os empresários conseguiram avançar significativamente no movimento de rearticulação política e na definição de uma agenda para o reordenamento do Brasil.

Constituindo-se como um marco neste processo, o documento “Livre para Crescer: proposta para um Brasil Moderno” (FIESP, 1990), produzido pela articulação política entre CNI e FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), buscou “[...] traduzir, de forma clara e fiel, as diretrizes do projeto neoliberal para um projeto de país, selando a adesão da fração industrial ao neoliberalismo” (MARTINS, 2009b, p. 119).

O ponto de partida do documento é o diagnóstico da realidade brasileira. Defendia-se o esgotamento do modelo desenvolvimentista, com destaque para a ineficiência da aparelhagem estatal e para o excesso de setores que estariam sob sua responsabilidade. Alertava-se para o fato de que o aparelho de Estado alocava 1/3 de seus gastos totais às áreas de educação, saúde, previdência e bem estar social, montante que, segundo as entidades, seria mais que suficiente, na medida em que se considerava não haver insuficiência de gastos sociais, mas, sim, baixa produtividade, pois “[...] os recursos [estariam sendo] desperdiçados para sustentar um aparato excessivo e improdutivo de agências e burocratas” (FIESP, 1990, p. 16, acréscimo meu entre colchetes).

No documento em questão, a FIESP/CNI também criticava o modelo de economia fechada ao exterior. Para essas entidades, havia um descompasso entre as políticas tarifária e industrial: a coexistência de instrumentos específicos de promoção às exportações e de

proteção às vendas no mercado interno, ao lado de uma taxa cambial valorizada, dificultava a identificação dos setores que deviam receber proteção transitória para que pudessem competir internacionalmente. Esse modelo teria contribuído para diminuir o grau de abertura da economia brasileira, a ponto de transformá-la em uma das mais fechadas ao exterior. Dentre as implicações disso para o país, estaria a diminuição do ritmo de inovações tecnológicas e a consequente perda de capacidade para competir no mercado mundial. Além disso, os organismos defendiam o entendimento de que a perda de eficiência – decorrente do fechamento da economia às importações – restringia as opções de consumo e de investimentos disponíveis, mantinha o nível de riqueza real do país abaixo de seu potencial e, ainda, piorava a distribuição de renda.

No diagnóstico realizado pela FIESP/CNI constatava, ainda, outros problemas, tais como a questão distributiva – caracterizada pelo aumento da desigualdade de distribuição de renda – e o crescimento populacional. Associados, esses elementos seriam responsáveis pela delimitação de um cenário social e econômico grave, que impactava diretamente na formação de “capital humano”, elemento de importância essencial para o crescimento do país na perspectiva desses organismos¹⁸. O argumento era o de que

[...] o aumento excessivo do tamanho da população mais jovem rebaixou o investimento em capital humano per capita e a concentração de renda impediu que grande número de famílias sequer tivesse um mínimo de disponibilidade para investir em saúde e educação de seus membros mais jovens (FIESP, 1990, p. 24).

Assim, a baixa qualificação da força de trabalho condenaria os trabalhadores a um nível baixo de produtividade e remuneração. Concomitantemente, esse fator contribuiria para o nosso “atraso” no cenário mundial, uma vez que o “desperdício humano e social” por ele acarretado impactaria diretamente no desenvolvimento do país.

Diante dos problemas constatados, o documento apresentava aspirações de um projeto neoliberal de desenvolvimento para o Estado brasileiro. A implementação da nova estratégia significava, sob o ponto de vista de seus defensores, “[...] redefinir as formas, o escopo e os instrumentos de intervenção do governo no sistema econômico, restringindo-as ao essencial para melhorar sua eficácia e para liberar as forças criativas da sociedade com vistas ao desenvolvimento econômico” (FIESP, 1990, p. 28). Com base neste entendimento, a abertura econômica, a privatização, a liberalização do mercado e a focalização da proteção social

¹⁸ Na segunda parte desta tese, analisaremos a apropriação da ideologia do capital humano pela classe empresarial como elemento constituinte de seu projeto de educação escolar para o Brasil contemporâneo.

seriam demandas necessárias para construir um país apto para a concorrência no mercado mundial dos “novos tempos”.

Para tanto, a FIESP/CNI reconheceu que seria preciso enfrentar resistências. Partia-se do entendimento de que a oposição a seu projeto de sociedade seria resultado dos traços culturais do conjunto da população brasileira. Marcada por uma combinação entre personalismo e protecionismo, a tradição cultural no país estaria nos conduzindo a escolhas incompatíveis com a construção de um “Brasil Moderno”, pois, na visão dessas entidades, tais características culturais

[...] resultam em grande fragilidade institucional, pois conduzem a escolhas sociais e individuais – como a preferência pela liberdade que enfatiza mais os direitos do que as obrigações, a valorização da autoridade como fonte de proteção e árbitro de disputas, o governo como fonte de empregos – incompatíveis com uma economia mais aberta e competitiva (FIESP, 1990, p. 43).

Portanto, no entendimento dessas entidades empresariais, era necessário promover uma mudança cultural que compatibilizasse as formas predominantes de se pensar e agir com a economia política supostamente demandada pelos “novos tempos”, isto é, “uma economia mais aberta e competitiva”, entenda-se, mais atrelada aos interesses de classe defendidos pela FIESP/CNI.

Não havia outro caminho para a realização deste desafio senão o de investir em táticas que reconhecessem a importância dos processos pedagógicos para a obtenção do consenso nas relações de hegemonia. Essa foi exatamente a alternativa apresentada no documento, tal como evidencia o trecho a seguir:

A tática de implementação de um programa liberalizante deve ser a de respeitar os valores culturais básicos da sociedade brasileira, reorientando sua energia para um processo de desenvolvimento mais eficiente e eficaz, ajustado com uma sociedade moderna. É uma tarefa tão política quanto técnica, tão artística quanto científica. Ela supõe um processo pedagógico a respeito dos ganhos de uma economia mais livre e do colapso iminente da situação atual (FIESP, 1990, p. 45).

Conforme constata Martins (2009b), o documento Livre para Crescer expressou a compreensão da classe empresarial de que a educação do consenso em torno do neoliberalismo envolvia uma luta eminentemente ideológica na disputa de “corações e mentes” para a mudança cultural. Ou seja, ao movimentar-se para convencer e organizar o consenso em torno da contrarreforma neoliberal, a classe empresarial demonstrou

reconhecimento de que as relações de hegemonia envolvem processos pedagógicos que buscam subordinar as classes e suas frações a um projeto específico de sociedade.

Não obstante, a CNI/FIESP defendeu a unidade da própria classe em torno do novo projeto de sociedade para o país, considerando, inclusive, a necessidade de redefinir a atuação dos organismos empresariais em conformidade com as demandas dos “novos tempos”:

A prioridade das atividades das organizações empresariais deve ser modificada e adequada a esse mundo em transformações: ajudar as empresas a se ajudar para competir; esclarecer os empresários sobre as vantagens da liberalização para o país, investir na formação de pessoal em administração de conflitos, assim como os trabalhadores têm feito no campo da geração de conflitos; **mudar a imagem negativa do empresário junto à sociedade mediante exemplos concretos de comportamento ético** (FIESP, 1990, p. 45, grifo nosso).

Como veremos mais adiante, a preocupação com formas “responsáveis ou éticas” de atuação do empresariado ganhou força em nosso país a partir da segunda metade da década de 1990, a ponto de se transformar em uma concepção de mundo que orienta ações orgânicas à classe empresarial.

Contudo, neste capítulo, torna-se suficiente destacar que os germes dessa vontade coletiva (ações empresariais “socialmente responsáveis”) já vinham sendo incorporados por importantes intelectuais orgânicos coletivos da classe empresarial, antes mesmo de seu projeto orientador – o neoliberalismo da terceira via¹⁹ – se constituir enquanto um programa definidor da contrarreforma para o Estado brasileiro.

Referência neste processo embrionário é a atuação do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), organismo criado nos anos finais da década de 1980 para atuar na educação dos sujeitos políticos coletivos, visando construir uma nova convivência política: não mais permeada por antagonismos, mas pelo respeito às diferenças (MARTINS, 2009b).

Conforme comprova Martins (2009b), esse organismo atuou em uma linha de dissidência com o programa neoliberal de viés ortodoxo, defendendo princípios como “democracia dialógica”, enquanto meio eficaz para conciliação de interesses de classe; “nova cidadania”, como forma de realizar uma ampla mudança na cultura política e social de nossa sociedade; além do “Estado necessário” e do “Livre mercado”, vistos como estratégias de expansão das forças econômicas. Dessa forma, a perspectiva defendida pelo PNBE, alerta Martins (2009b, p. 132-133),

¹⁹ O programa revisionista do neoliberalismo, intitulado por seus defensores de “Terceira Via”, será objeto de análise do capítulo seguinte deste estudo.

[...] alinhou-se aos princípios políticos do neoliberalismo da Terceira Via, que propõe, por meio da fórmula “democratização da democracia”, reafirmar uma ação burguesa de dominação sob nova roupagem, que advoga a importância da “cidadania ativa”, da “coesão social” e da participação na vida do país e elimina, por mecanismos políticos e legais, a participação sobre a economia. Trata-se de uma participação que não tem a pretensão de alterar substantivamente o projeto de sociedade, mas sim proceder a certas adequações pontuais de acomodação e atualização do disciplinamento político e social dos dominados.

Portanto, em virtude do que foi mencionado, podemos concluir que o processo de financeirização da economia política mundial, enquanto resposta capitalista à crise dos anos 1960-1970, foi acompanhado pela defesa – sob o ponto de vista do bloco dirigente dos organismos internacionais – de que os países dependentes deveriam se adequar aos “novos tempos”, efetivando a contrarreforma neoliberal, supostamente necessária para reverter ou mesmo minimizar a situação crítica na qual se encontravam os “países devedores”. Não obstante, a defesa dos programas de “estabilização econômica” e de “ajuste estrutural”, propostos pelos organismos internacionais, foi incorporada pelo pensamento político-econômico da classe empresarial no Brasil sob o argumento de que as políticas adotadas ao longo dos anos 1980 foram incapazes de reverter a crise desencadeada na década anterior. Ou seja, sob o ponto de vista da classe empresarial, era preciso “modernizar” o país de modo a superar a situação complicada em que nos encontrávamos no contexto que marca o início dos anos 1990. Assim, os fundamentos neoliberais de viés ortodoxo foram apropriados como suposta alternativa necessária para inserir competitivamente o Brasil na nova economia política mundial – marcada pela financeirização do capitalismo. Contudo, conforme veremos mais adiante, essa perspectiva foi sendo redefinida, ao longo da década de 1990, quando ganha força o movimento revisionista comumente denominado de “Terceira Via”. Explicitaremos que a incorporação/difusão dessas referências culminou com o surgimento de iniciativas empresariais de novo tipo; além disso, garantiu que o programa revisionista em questão fosse efetivado na aparelhagem estatal, reiterando a condição de dependência do Brasil na nova configuração das relações sociais capitalistas.

2 FUNDAMENTOS DO NEOLIBERALISMO DA TERCEIRA VIA PARA A REDEFINIÇÃO DO ESTADO

A constatação de que o neoliberalismo vem-se desenvolvendo no Brasil das últimas duas décadas por meio de um programa político específico – o programa da Terceira Via – é ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade brasileira, dos novos ideais, idéias e práticas voltados para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (NEVES, 2005b, p. 15).

Conforme demonstra Chossudovski (1999), desde o início dos anos 1980, os programas de estabilização econômica e de ajuste estrutural impostos pelo FMI e pelo BM aos países periféricos, como condição para renegociarem sua dívida externa, levaram centenas de milhões de pessoas ao empobrecimento, configurando o que o autor denomina de “globalização da pobreza”. Frente ao crescimento da miséria e ao aumento da instabilidade política, dentre outros insucessos que marcaram a experiência neoliberal até o início da década de 1990, foram formuladas e implementadas estratégias alternativas de sociabilidade, ainda que reduzidas aos limites das relações sociais capitalistas.

No presente capítulo, buscamos analisar os principais fundamentos de uma perspectiva política e ideológica que se apresentou, na década de 1990, como uma suposta “Terceira Via”, isto é, uma perspectiva política e ideológica que, na visão de seus defensores, constituiria uma alternativa às políticas clássicas da esquerda e da direita. Tal como o Coletivo de Estudos de Política Educacional, optamos por utilizar a denominação *neoliberalismo da terceira via* para se referir ao movimento de revisão do neoliberalismo ortodoxo cujos fundamentos mais relevantes se encontram sistematizados nas obras de Anthony Giddens (GIDDENS, 1996; GIDDENS, 1999; GIDDENS, 2001; GIDDENS, 2007a). Tomaremos as formulações deste intelectual como objeto de análise, a fim de captar os fundamentos gerais do neoliberalismo da terceira via para redefinição do Estado.

As reflexões são apresentadas em duas partes: inicialmente, ao analisar a tese de que o movimento revisionista em questão se constitui como uma terceira via, buscamos explicitar que a perspectiva defendida por Anthony Giddens não se propõe a alterar radicalmente os fundamentos políticos e econômicos do neoliberalismo e, sim, atualizá-los, para atribuir *Uma*

nova face para um capitalismo em nova fase. Em seguida, evidenciamos os *Fundamentos articuladores das estratégias neoliberais da terceira via* utilizados para redefinir a relação entre aparelho de Estado, sociedade civil e políticas sociais com base em uma espécie de neoliberalismo renovado.

2.1. UMA NOVA FACE PARA UM CAPITALISMO EM NOVA FASE

Pode-se dizer que o argumento central dos revisionistas é o de que o neoliberalismo não foi capaz de recuperar as taxas de crescimento da economia mundial nem possibilitou a consolidação de uma base estável de apoio político. Conforme explica Martins (2009b), o aumento das exigências de expansão e autonomização financeira, para garantir formas mais seguras de maximização do lucro, atingiu, de modo diferente, as frações da classe empresarial e da classe trabalhadora, desencadeando problemas que poderiam afetar a “coesão social” em função dos movimentos de resistência. Tal fato possibilitou aos revisionistas compreender que os principais mecanismos privilegiados para a reprodução das relações sociais capitalistas não estavam assentados em bases efetivamente sólidas, razão pela qual passaram a questionar a viabilidade da ortodoxia neoliberalizante.

Anthony Giddens, principal intelectual e sistematizador do programa revisionista em questão, deixa claro o posicionamento de que o neoliberalismo ortodoxo já não é adequado para assegurar a “coesão social” nos dias de hoje:

Atraente para muitos na esteira de 1989, e não menos em ex-países comunistas, o neoliberalismo não é uma filosofia política viável. A principal razão é que ele não tem uma teoria efetiva ou políticas relevantes para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e integrada. Os conservadores neoliberais advogam o jugo desagrilhoado das forças de mercado e supõem que o mercado sozinho pode dar conta dos problemas de insegurança e desigualdade que ele próprio ajuda a gerar. Não pode (GIDDENS, 2007b, p. 40).

O reconhecimento da inviabilidade do neoliberalismo para sanar as ameaças na “coesão social” possibilitou que, ainda no final do século XX, surgisse um movimento voltado para sua renovação, com o objetivo de recuperar o crescimento econômico com base em fundamentos que não gerassem tantos abalos nas relações de hegemonia.

Também chamado de “Democracia social modernizadora” ou “esquerda modernizadora”, o neoliberalismo da terceira via foi adotado pelos “Novos Democratas” e pelo “Novo trabalhismo” nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente. Enquanto os

primeiros foram responsáveis pela eleição de Bill Clinton, em 1992, os outros elegeram Tony Blair em 1997.

No que pese à relevância desses governos como expressões mais emblemáticas do movimento de revisionismo da ortodoxia neoliberal, Giddens (2007a; 2001) faz questão de alertar que a “Terceira Via” não deve ser vista como produto de países que se recuperaram de longos períodos neoliberais, como é o caso do reaganismo nos Estados Unidos e do thatcherismo na Inglaterra. A seu ver, essa interpretação não proporciona um entendimento útil ao debate, visto que essa perspectiva “[...] designa uma série muito mais genérica de esforços, comuns à maioria dos partidos e pensadores de esquerda na Europa e em outras partes do mundo, para reestruturar as doutrinas esquerdistas” (GIDDENS, 2007a, p. 18). Ou seja, não se trata de uma proposição que almeja revisar apenas os fundamentos da direita; ela busca se apresentar também como uma alternativa redefinidora da própria esquerda. A esse respeito Giddens (2001) afirma que o objetivo da política da “Terceira Via”

[...] é levar a cabo as implicações políticas dos Novos Tempos, reconhecendo que isto significa que as posições e políticas estabelecidas da esquerda têm de ser profundamente reavaliadas. Se os social-democratas querem ter uma influência real no mundo, suas doutrinas devem ser repensadas de forma tão radical quanto foi meio século atrás, quando a social-democracia originalmente rompeu com o marxismo (GIDDENS, 2001, p. 36).

A premissa da qual parte o neoliberalismo da terceira via sustenta-se no pressuposto de que a esquerda clássica deixou de existir com a queda do Muro de Berlim e os partidos que nela se fundamentam estão sendo forçados a se renovar, “[...] a criar a algo novo, uma vez que as doutrinas centrais do socialismo já não são aplicáveis” (GIDDENS, 2007a, p. 19). A renovação a que se refere o autor passa pelo entendimento de que estar na esquerda atualmente não significaria atrelar-se à luta anticapitalista. Tratar-se-ia de algo mais modesto, a saber:

Estar na esquerda é desejar uma sociedade solidária e inclusiva, em que nenhum cidadão seja deixado de fora. É comprometer-se com a igualdade e acreditar que temos a obrigação de proteger e zelar pelos membros mais vulneráveis da sociedade. Como adendo crucial, isso envolve a crença de que a intervenção do governo é necessária para alcançar tais objetivos. Os direitistas tendem a negar cada uma dessas proposições (GIDDENS, 2007a, p. 23, grifo nosso).

É muito difundida atualmente a ideia de que as pessoas que vivem em condições de inferioridade social estariam sendo “deixadas de fora”, isto é, sendo “excluídas”, fato que implicaria na necessidade de construir uma “sociedade inclusiva”, um modelo “mais justo” de sociedade, capaz de “incluir” a população marginalizada. Essa proposição, defendida também por Anthony Giddens, considera que a “exclusão” é uma forma passageira de desequilíbrio, uma espécie de disfunção social ou inadaptação individual, algo passível de ser resolvido por mudanças pontuais – e não radicais – no modo como os seres humanos produzem sua existência nos dias de hoje.

Marx (2013) nos fornece elementos para compreender o fenômeno exclusão-inclusão para além dessas formas aparentes nas quais se restringe o neoliberalismo da terceira via.

O autor explica que o desenvolvimento do capitalismo demandou um processo histórico de expropriação para retirar, do trabalhador, a posse dos meios de produção. A esse processo, que cria as condições básicas da produção capitalista, atribui-se a denominação de *acumulação primitiva*, da qual decorre “[...] a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma” (MARX, 2013, p 785). Vejamos, com as palavras do próprio Marx, o que vem a ser a assim chamada acumulação primitiva:

Num primeiro momento, dinheiro e mercadoria são tão pouco capital quanto os meios de produção e de subsistência. Eles precisam ser transformados em capital. Mas essa transformação só pode operar-se em determinadas circunstâncias, que contribuem para a mesma finalidade: é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista. A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de

produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 2013, p. 786).

Durante a acumulação primitiva, marcam época as transformações que serviram de alavanca às classes sociais em formação, com destaque para os deslocamentos das grandes massas humanas que, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência, foram lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos.

Nesse processo, os camponeses foram privados de sua fonte tradicional de subsistência. Antes, eles dispunham do usufruto das terras comuns, de onde retiravam os meios necessários para sobreviver, como lenha e turfa, por exemplo. Depois, com a transformação da propriedade comunal em propriedade privada, o consumo desses meios assumiu a forma de roubo, por força da legislação emergente. Além disso, a expropriação dos camponeses foi marcada pela chamada “limpeza das propriedades”, que consistiu em “varrer” destas os seres humanos, para que os trabalhadores agrícolas não encontrassem mais, na terra em que lavravam, o espaço necessário nem mesmo para sua própria habitação (MARX, 2013). Desse modo, a acumulação primitiva formou uma população detentora apenas de sua força de trabalho, impedida de assegurar sua própria subsistência a partir das condições anteriores de vida.

No plano das aparências, o fenômeno da acumulação primitiva pode ser visualizado como uma forma de exclusão. Nesse processo, resalta Oliveira (2004), “exclui-se” pela expropriação, o roubo, a expulsão, a usurpação, enfim, sempre processos de violência. Como os trabalhadores que foram expulsos de suas terras não podiam ser absorvidos pela manufatura nascente com a mesma rapidez com que se tornavam disponíveis no mercado, muitos foram deslocados do centro da vida social que começava a ser delineada.

De acordo com Marx (2013, p. 805, grifo nosso), isso ocorreu, na maioria dos casos, por força das circunstâncias, sobretudo porque os que foram “[...] repentinamente arrancados de seu modo de vida costumeiro tampouco conseguiam se ajustar à **disciplina exigida pela nova situação**”. A impossibilidade de absorção, pelo sistema produtivo emergente, de toda a massa de trabalhadores disponíveis no mercado aliada à impossibilidade de prosseguir trabalhando nas velhas condições que não mais existiam, fez, portanto, com que muitas pessoas se convertessem em mendigos, vagabundos e indigentes, transformação que lhes era imposta. Mas tais impossibilidades fizeram emergir, também, uma legislação que os tratava como pessoas que haviam escolhido, propositalmente, o caminho do “crime”, como se

dependesse de sua própria vontade ser empregado no sistema fabril assalariado ou prosseguir trabalhando nas velhas condições, que sequer existiam.

No entendimento de Marx, o fenômeno analisado corresponde à subsunção dos trabalhadores a uma nova sociabilidade. O autor explica que a população rural, além de ter sua terra violentamente expropriada, “[...] **viu-se obrigada a se submeter**, por meio de leis grotescas e terroristas, e por força de açoites, ferros em brasa e torturas, **a uma disciplina necessária ao sistema fabril assalariado**” (2013, p. 808, grifo nosso).

Nesse ponto, torna-se evidente que a acumulação primitiva só corresponde a um processo de exclusão no plano das aparências. Conforme alerta Fontes (2005), o fenômeno analisado por Marx é melhor compreendido como uma *inclusão forçada*, isto é, um processo que concretiza a inclusão dos trabalhadores na lógica da produção capitalista, o que significa seu enquadramento na nova disciplina exigida pelas relações sociais de dominação.

Com base na contribuição de Marx (2013), torna-se possível entender que “os membros mais vulneráveis da sociedade”, a quem Anthony Giddens parece dirigir maior preocupação, vivem em condições de inferioridade social, exatamente porque já estão *incluídos* nas relações sociais capitalistas. A rigor, portanto, a pobreza da grande massa de trabalhadores não corresponde a uma exclusão e nem pode ser resolvida radicalmente sem a superação dos fundamentos básicos que sustentam o modo como os seres humanos produzem sua existência na contemporaneidade.

Nessa linha, o caminho proposto pelo neoliberalismo da terceira via para “proteger e zelar pelos membros mais vulneráveis da sociedade” é insuficiente para resolver o fenômeno da “exclusão”, visto que não ataca seus determinantes centrais, deixando intocada a raiz do problema. A sociedade supostamente solidária e inclusiva, almejada por essa perspectiva, corresponde, na verdade, a uma espécie de capitalismo de “face humanizada”. Seu ponto de partida é a compreensão de que a desigualdade está prejudicando a sociedade, primeiro, “[...] por não fazer o melhor uso dos talentos e capacidades de seus cidadãos” (GIDDENS, 1999, p. 52), segundo, porque a desigualdade pode ameaçar a “coesão social” e gerar consequências indesejáveis, a exemplo do aumento da criminalidade. Para a proposta neoliberal da terceira via, a igualdade a que se deve recorrer em resposta a esses elementos não é a proveniente da erradicação das classes sociais e, sim, a que resultaria de processos como a “igualdade de oportunidades” e o combate à “exclusão” por meio da “inclusão social” (GIDDENS, 2001; GIDDENS, 1999). Trata-se, portanto, de uma espécie de igualdade possível no interior do capitalismo, a ser alcançada por iniciativas de alívio à pobreza. Vejamos, com as palavras do

próprio Anthony Giddens, o que se deve entender por igualdade na sua perspectiva. Ao se questionar sobre o significado desse conceito, o autor explica que

A nova política [da Terceira Via] define a igualdade como *inclusão* e a desigualdade como *exclusão*, embora estes termos requeiram alguma explicação. Inclusão refere-se, em seu sentido mais amplo, a cidadania, direitos e obrigações civis e políticos que todos os membros de uma sociedade deveriam ter, não apenas formalmente, mas como uma realidade de suas vidas. Refere-se também a oportunidades e a envolvimento no espaço público (GIDDENS, 1999, p. 112, *itálico do autor e acréscimo meu entre colchetes*).

Ressalta-se, portanto, na definição do autor, que a “inclusão social” envolve não só a aquisição de direitos, mas, também, de obrigações. Leva-se em consideração que “Muitos líderes de empresas não agem como cidadãos plenos, uma vez que ignoram as conseqüências sociais de suas decisões nos negócios” (GIDDENS, 2001, p. 122). Diante disso, sugere-se que o empresariado – assim como os trabalhadores com melhores condições de vida – sejam “incluídos socialmente”, no sentido de se comprometerem com o “liberalismo cívico” e se reaproximarem do espaço público, demonstrando “solidariedade social” com os demais membros de sua “comunidade nacional”, de modo que, assim, possa ser construída a almejada “sociedade inclusiva”:

O “liberalismo cívico” – a retomada do espaço público – deve entretanto ser uma parte básica de uma sociedade inclusiva. Como pode esse liberalismo ser renovado ou sustentado? Uma das maneiras é o cultivo bem-sucedido da nação cosmopolita. As pessoas que se sentem membros de uma comunidade nacional tendem a reconhecer que têm um compromisso com os demais em seu seio. O desenvolvimento de um etos comercial responsável é também importante. Em termos de solidariedade social, os grupos mais importantes são não somente os novos ricos do mundo empresarial, mas também os membros das profissões liberais e da classe média endinheirada, já que eles estão mais próximos das linhas divisórias que ameaçam se afastar do espaço público (GIDDENS, 1999, p.117).

O afastamento do espaço público a que se refere o autor é definido como uma das expressões da “exclusão”, conceito que adquire, na perspectiva de Giddens (1999; 2001), um teor amplo o suficiente para englobar fenômenos completamente distintos, tais como as chamadas “exclusão na base” – “[...] é a exclusão do [sic] que estão em baixo, excluídos do fluxo principal de oportunidades que a sociedade tem a oferecer” (GIDDENS, 1999, p. 113, *acréscimo meu entre colchetes*) – e a “exclusão voluntária” ou “exclusão no topo”, cuja especificidade se caracteriza por “[...] um afastamento das instituições públicas por parte dos

grupos mais afluentes, que optam por viver em separado da sociedade” (GIDDENS, 1999, p. 113).

Pode-se dizer que a defesa do neoliberalismo da terceira via pela obrigação de zelar pelos “membros mais vulneráveis” da sociedade se fundamenta em ações compensatórias que produzem efeitos educativos importantes nas relações de hegemonia. Evidência disso é o fato de que o deslocamento conceitual da exploração/expropriação para a exclusão/inclusão se constitui como decisiva estratégia de dominação atual, pois, é com base nesse tipo de caracterização que “[...] um enorme aparato de noções e idéias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade de inclusão social” (LEHER, 2010, p. 12).

Além do mais, a proposta de promover a “inclusão no topo” se sustenta no entendimento de que todos os indivíduos e grupos sociais devem se responsabilizar pela “sociedade de bem estar”, o que corresponde não só a uma redefinição das formas predominantes de trato com a desigualdade, mas, também, a uma tentativa de difusão de novas concepções e ações voltadas à unificação de trabalhadores e capitalistas em torno do mesmo projeto de sociedade. Nessa linha, as ações de combate à pobreza, por exemplo, deveriam ser capazes de mobilizar as comunidades para ações “construtivas”, em oposição aos programas convencionais, caracterizados pelo neoliberalismo da terceira via como ineficazes por produzirem “passividade” e não estimularem o “capital social”.

No campo conservador, a expressão “capital social” se refere à capacidade de uma comunidade para estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos. Tratar-se-ia de uma perspectiva que enfatiza o papel das associações locais nas estratégias de desenvolvimento e combate à pobreza. É essa a perspectiva defendida por Giddens (1999). Porém, conforme comprova Motta (2012), o “capital social” é uma ideologia cuja função educadora enfraquece o embate entre as classes, disseminando a ideia de construção de um “clima” ameno, sem confrontos, solidário e coeso, para “combater” as “mazelas sociais”. Retornaremos à reflexão sobre essa ideologia na parte seguinte desta tese, para analisar sua apropriação pelos organismos empresariais no campo da educação escolar. Por ora, nos interessa, apenas, explicitar sua penetração no neoliberalismo da terceira via. Vejamos, então, como Giddens (1999) recorre ao fundamento ideológico propriamente dito:

Programas convencionais de socorro à pobreza devem ser substituídos por abordagens centradas na comunidade, que permitem uma participação mais democrática além de serem mais eficazes. A formação de comunidades enfatiza as redes de apoio, o espírito de iniciativa e o cultivo do capital social

como meio de gerar renovação econômica em bairros de baixa renda. O combate à pobreza requer uma injeção de recursos econômicos, aplicados para apoiar a iniciativa local (GIDDENS, 1999, p.20).

A estratégia defendida pelo intelectual visa promover uma renovação da sociedade civil sobre as bases de uma espécie de “política gerativa”, por ele caracterizada como “[...] principal meio de se abordar com eficiência os problemas de pobreza e de exclusão social nos dias de hoje” (GIDDENS, 1996, p. 24). Uma das virtudes desse tipo de ação consistiria no desenvolvimento de iniciativas contrárias à “passividade”, uma vez que, na visão de Giddens (1996, p. 23, grifo do autor), “A política gerativa é uma política que busca permitir aos indivíduos e grupos *fazerem as coisas acontecerem*, e não esperarem que as coisas lhes aconteçam, no contexto de preocupações e objetivos sociais totais”. Além do estímulo à solidariedade social (não mais orientada na luta de classes), essa proposição ainda teria a virtude de valorizar os “mais esforçados”.

Conforme alerta Lima (2004), o neoliberalismo da terceira via considera a pobreza e o desemprego como infortúnios ou consequências da incapacidade individual. Assim, para essa perspectiva, a lógica meritocrática deveria ser mantida como fundamento essencial para a abordagem de tais problemas, pois se entende que o acesso a bens e serviços depende fundamentalmente das habilidades, competências e capacidades de cada indivíduo. Isso explica, ao menos em parte, porque a busca pela “justiça social” – à luz da proposta neoliberal da terceira via – não deve estar orientada na igualdade de renda para construção de um “capitalismo mais humano”. Considera-se que esse tipo de ação, além de aumentar os gastos do aparelho de Estado, ignora os esforços e responsabilidades dos indivíduos e grupos sociais. Por sua vez, a “igualdade de oportunidades”, vinculada à “política gerativa”, privilegiaria o esforço individual e a “coesão social”, ao mesmo tempo em que tornaria o aparelho de Estado mais eficiente.

Portanto, ainda que afirme o compromisso com a igualdade, o neoliberalismo da terceira via reduz os antagonismos de classe à desigualdade de oportunidades, a fim de incentivar ações que conciliem os interesses antagônicos dos grupos sociais. Não há pretensão de ruptura com os processos de dominação de classe, visto que o foco se concentra em aspectos superficiais, a exemplo do que ocorre com as ações de alívio à pobreza. Os limites da perspectiva de igualdade defendida por essa perspectiva tornam-se evidentes quando Giddens (2007a) reafirma a transferência de renda aos mais pobres como elemento central desse tipo de ação: “A busca da igualdade deve estar no cerne da política da Terceira Via. A receita ‘tire dos ricos e dê aos pobres’ deve permanecer como pedra angular da política de centro-

esquerda” (GIDDENS, 2007a, p. 29), uma vez que a redistribuição de riqueza e renda é defendida como pressuposto da “igualdade de oportunidades” (GIDDENS, 2001).

Ainda na perspectiva de redefinir as ações políticas clássicas, tanto da “velha esquerda” quanto da “direita neoliberal”, a suposta “Terceira Via” propõe uma nova relação com o mercado. Por um lado, faz a crítica ao neoliberalismo ortodoxo na medida em que este ignora as limitações dos mercados e desconsidera que o governo tem um papel básico na sustentação das estruturas social e cívica de que dependem as próprias relações sociais capitalistas (GIDDENS, 2001). Por outro lado, atrela-se à premissa de que os mercados – desde que sejam bem regulados – podem trazer inúmeros benefícios que vão além da eficiência da produção, tais como: a possibilidade dada aos consumidores para que escolham livremente seus produtos onde há concorrência; o favorecimento de atitudes responsáveis, como o cálculo de rendimentos e; a prosperidade possibilitada pelas relações comerciais, que transcenderia a de qualquer sistema concorrente.

Dessa forma, tal perspectiva alega a necessidade de proporcionar um direcionamento efetivo rumo à promoção do desenvolvimento político-econômico e da “justiça social”. Esses elementos seriam alcançados por meio de um governo e de um aparelho de Estado “fortes” o suficiente para regular as relações comerciais, dada a compreensão de que

[...] o papel dos mercados deve ser confinado. Quando se permite que eles se imiscuem demasiadamente em outras esferas da vida social, resulta uma variedade de conseqüências inaceitáveis. Mercados geram inseguranças e desigualdades que requerem a intervenção ou regulação do governo para serem controladas ou minimizadas. O comercialismo pode invadir áreas que deviam ser da alçada do governo ou da sociedade civil (GIDDENS, 2007, p. 25).

Diante dos supostos benefícios oriundos das relações comerciais e da suposta inexistência de alternativa a esse modelo, caberia à esquerda “[...] se acostumar com os mercados, com o papel das empresas na criação de riquezas e com o fato de que o capital privado é essencial para o investimento social” (GIDDENS, 2001, p. 42).

Na visão de Giddens (2001), tanto a luta de classes como a possibilidade de o capitalismo ser superado deixaram de existir nos dias de hoje, posicionamento que justifica, ao menos em parte, o teor de suas proposições em torno da viabilidade – e necessidade – de um “capitalismo mais humano”, ou melhor, de uma sociedade de mercado com “justiça social”.

Em síntese, o neoliberalismo da terceira via entende que as transformações por que passou o mundo, nas últimas décadas, impuseram demandas que não podem ser resolvidas pelas alternativas clássicas já propostas pela esquerda e pela direita. Dito de outra forma, essa perspectiva entende que nem a social democracia clássica, definida por Anthony Giddens como velha esquerda, nem o neoliberalismo são capazes de responder aos desafios contemporâneos, pois, enquanto o modelo de desenvolvimento defendido no primeiro teria gerado um sistema pouco dinâmico e extremamente dependente das ações diretas do aparelho de Estado, o segundo teria apostado na capacidade autorregulativa do mercado, desconsiderando que as relações de compra e venda ocorrem em bases sociais que necessitam ser preservadas. A saída para esse dilema estaria na formulação de uma “estrutura” diferente. É o que defende Giddens (2001, p. 12):

O advento dos novos mercados globais e a economia do conhecimento, aliados ao fim da Guerra Fria, afetaram a capacidade dos governos nacionais de administrar a vida econômica e proporcionar um leque sempre crescente de benefícios sociais. Precisamos apresentar uma estrutura diferente, que evite ao mesmo tempo o governo burocrático e hierarquizado, favorecido pela velha esquerda, e a pretensão da direita em desmantelá-lo.

Dessa compreensão surge o programa político do neoliberalismo da terceira via, destinado a orientar a elaboração teórica e a intervenção prática das forças comprometidas com a renovação do capitalismo, de modo a restaurar a hegemonia burguesa pela dita radicalidade do centro ou nova esquerda. A essa altura já deve ter ficado claro para o leitor que a perspectiva defendida por Anthony Giddens não se propõe a alterar radicalmente os fundamentos políticos e econômicos que sustentam as relações sociais capitalistas. Trata-se, apenas, de uma alternativa neoliberal mais “madura”, que visa atribuir ao capitalismo do final do século XX e início do século XXI uma aparência de sociedade mais justa. Cabe-nos, a seguir, evidenciar os fundamentos que articulam as estratégias revisionistas do neoliberalismo da terceira via para redefinir a relação entre aparelho de Estado, sociedade civil e políticas sociais.

2.2. FUNDAMENTOS ARTICULADORES DAS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS DA “TERCEIRA VIA”

Ao analisar o neoliberalismo da terceira via, Martins (2009b) situa a “sociedade civil ativa”, o “novo Estado democrático” e o “individualismo como valor moral radical” enquanto

fundamentos articuladores das principais estratégias deste programa para a manutenção das relações sociais capitalistas. Trata-se de pilares inter-relacionados sobre os quais se fundamentam as proposições do neoliberalismo da terceira via em sua tentativa de legitimar os interesses da classe dominante, por meio da construção de um novo padrão de sociabilidade. Vejamos, então, em que consistem esses elementos.

Na perspectiva de Giddens (1999), a sociedade civil ativa corresponde à alternativa a ser adotada diante da suposta necessidade de renovação da sociedade civil nos “novos tempos”. Já afirmamos que, para o neoliberalismo da terceira via, os arranjos sociais marcados pelo conflito entre as classes sociais expressam um “velho mundo”, que deixou de existir após a decadência do socialismo real, juntamente com a configuração de sociedade civil conforme a conhecíamos no passado. O fundamento ideológico que sustenta tal proposição é o de que as relações sociais contemporâneas não seriam mais configuradas pelos antagonismos classistas e sim pelas diferenças entre grupos sociais.

O autor considera que o declínio cívico presenciado nas sociedades contemporâneas – cujas expressões seriam, por exemplo, o enfraquecimento do senso de solidariedade em algumas comunidades, os elevados índices de criminalidade e a dissolução de casamentos e famílias – evidencia a necessidade de renovação da cultura cívica para superar a desintegração social que resultou do predomínio do mercado. Para tanto, os esforços não deveriam se concentrar na recuperação das formas de solidariedade de classe, que já teriam sido superadas, mas, sim, em ações que fomentem novas formas de organização por meio de iniciativas comunitárias, ligadas à capacidade social, entendida como “[...] a capacidade positiva de os indivíduos contribuírem para seu bem-estar e realização pessoal” (GIDDENS, 2001, p. 56).

Nessa perspectiva, os indivíduos se articulariam formando grupos que dialogam entre si, dando luz à tônica da “sociedade civil ativa”, qual seja, a de empenho para ajuda ao próximo ou a si mesmo, constituindo vínculos de apoio mútuo em prol de um suposto bem comum. Denominado de “renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local”, esse princípio defendido por Giddens (1999) estaria direcionado para vincular as novas formas de associação aos “[...] fins sociais mais amplos em modos que beneficiem tanto comunidades locais quanto a sociedade como um todo” (GIDDENS, 1999, p. 90).

Embora defenda que “As comunidades são a fonte dos valores éticos que tornam a totalidade cívica possível” (GIDDENS, 2001, p.68-69), o autor salienta que o fortalecimento “inadequado” da comunidade representa uma ameaça aos princípios da tolerância e da coesão cívica, dentre outros aspectos necessários ao bom desenvolvimento do mercado com “justiça social”. Por essa razão, defende-se que o foco da política da “terceira via” para a renovação da

sociedade civil tem que ser amplo o suficiente para transcender a *comunidade*, já que o elemento essencial da política proposta reside naquela (instância mais genérica) e não nesta (instância mais específica). Assim, explica Giddens (2001, p. 69):

[...] quando se tornam fortes demais, as comunidades engendram identidades políticas e com isso criam o potencial para a divisão ou mesmo a desintegração social. Mesmo em suas formas mais brandas, as identidades políticas tendem a ser exclusivistas e são de reconciliação difícil com os princípios da tolerância e da diversidade de que depende uma sociedade civil eficaz. Portanto, é para a sociedade civil mais genericamente em vez de “a comunidade”, que devemos nos voltar como um elemento essencial da política da terceira via.

Portanto, na visão Giddens (1999; 2001), a sociedade civil não é uma fonte de ordem e harmonia espontâneas, entendimento que o leva a defender que “O Estado deveria também proteger os indivíduos dos conflitos de interesses presentes na sociedade civil” (GIDDENS, 1999, p. 96). A proposta é clara: “Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-la” (GIDDENS, 1999, p. 89). Reside nessa preocupação a defesa do envolvimento do “terceiro setor”, das associações voluntárias, como parte integrante do processo de renovação da sociedade civil.

Ou seja, à “sociedade civil ativa” caberia o papel de resgatar as formas de solidariedade entre indivíduos, formas estas que teriam se perdido com a polarização dos homens e mulheres em classes sociais numa época em que se acreditava existir alternativas ao capitalismo. No “Novo Mundo”, por sua vez, em que esses arranjos não existiriam mais, os governos deveriam “[...] desempenhar um importante papel na renovação da cultura cívica” (GIDDENS, 1999, p. 89), estimulando o surgimento e a atuação de organismos sociais que estabeleceriam “parceria” com o aparelho de Estado. Sindicalistas, empresários, ativistas de Organizações não governamentais renovariam seus laços de solidariedade, mobilizando-se juntamente com o conjunto da sociedade, em prol de um capitalismo “mais humano”.

Mas, ao contrário do que sustenta o neoliberalismo da Terceira Via, os fundamentos históricos, políticos e econômicos da sociedade civil não foram alterados em sua essência, isto é, a compreensão da sociedade civil enquanto duplo espaço da luta de classes, conforme defendia Gramsci, mantém ainda seu poder explicativo, pois nela se expressam as contradições e divergências entre as frações da classe dominante e, ao mesmo tempo, se organizam as lutas entre as classes sociais (FONTES, 2010).

Ainda que seja uma passagem relativamente longa para uma citação, faz-se necessário reproduzir, na íntegra, as palavras de Martins (2009b), uma vez que elas expressam, com

exatidão, o fato de que a “sociedade civil ativa”, enquanto espaço de colaboração, do ativismo social, e das individualidades, tal como propõe o neoliberalismo da terceira via, é, na verdade, uma apreensão abstraída do mundo real. Assim explica o autor:

A Terceira Via faz uma simplificação ao tomar a manifestação fenomênica como o produto concreto da realidade, tornando o seu pensar como a realidade em si. Ela apreende somente a face aparente ou mais imediata da realidade para dar explicações de alto grau de generalização. Para ela, o movimento da reflexão vai do abstrato e se esgota no concreto, o que faz com que o aparente tome o lugar do real e o caótico se apresente de forma (aparentemente) organizada. [...] O surgimento de novos sujeitos políticos coletivos influenciados por motivações diversas deve ser interpretado como expressão do crescimento da pluralidade de interesses, resultante do aprofundamento da ocidentalização das sociedades contemporâneas e, ao mesmo tempo, como manifestação das novas relações de hegemonia e não como supressão das classes sociais e de suas organizações como quer fazer crer. Os organismos criados com fins específicos a priori, só demonstram que os interesses imediatos se diversificaram e que existem espaços para sua organização e participação política. Mas isso por si só não esgota a explicação. É importante considerar que a classe burguesa, em seu conjunto, no exercício da hegemonia, sempre procura assimilar e subordinar as organizações e demandas específicas e pontuais de seus oponentes a seu projeto histórico, de modo a renovar e manter a legitimidade social em torno dos fundamentos do capitalismo. Nesse sentido, é necessário considerar as atuações desses organismos na dinâmica da história, verificando “como se localizam”, “como atuam” na luta pela hegemonia, e “qual posicionamento” assumem perante o capitalismo. Os argumentos apresentados pela Terceira Via sequer passam próximo dessas questões. Com isso, seus argumentos são insuficientes para explicar as mudanças ocorridas na materialidade da sociedade civil, não sustentando, portanto, a abstração chamada “sociedade civil ativa” ou “terceiro setor” (MARTINS, 2009b, p. 75).

Outro fundamento articulador das principais estratégias do neoliberalismo da terceira via para assegurar a dominação capitalista por meio de um novo padrão de sociabilidade é o chamado “Novo Estado Democrático”.

Considera-se que o fim da “era bipolar” – na qual as classes sociais lutavam entre si por projetos antagônicos de sociedade – trouxe novas demandas ao aparelho de Estado, com destaque para a necessidade de construir outras estratégias que garantam sua legitimidade. Na visão de Giddens (1999), se há uma crise da democracia liberal hoje, não é porque ela está ameaçada por rivais hostis, como no passado, mas, ao contrário, porque ela não tem rivais. Com o suposto fim da “era bipolar”, a maioria dos Estados deixou de ter inimigos bem definidos, o que demandaria novas formas de atuação: “Estados que enfrentam perigos e não inimigos têm de buscar fontes de legitimidade diferentes daquelas do passado” (GIDDENS, 1999, p. 80).

O entendimento de Giddens (1999; 2001) é o de que a democracia está em crise, mas por razões diferentes daquelas de décadas atrás. Atualmente, defende o autor, “A crise da democracia vem de ela não ser suficientemente democrática” (GIDDENS, 1999, p. 81).

Diante dessa constatação, as ações a serem desempenhadas também não passariam pela adoção de saídas já propostas pela “direita neoliberal” e pela “velha esquerda”, pois, se os neoliberais desejam encolher o aparelho de Estado enquanto os socialdemocratas defendem ampliá-lo, o neoliberalismo da terceira via afirma que é necessário reconstruí-lo, uma vez que, a questão central não seria o debate entre “mais ou menos governo” e sim “[...] o reconhecimento de que a governação deve ser ajustada às novas circunstâncias da era global; e de que a autoridade, inclusive a legitimidade do Estado, tem de ser ativamente renovada” (GIDDENS, 1999, p. 82).

Essa renovação, defendida pelo neoliberalismo da terceira via, passaria por um processo denominado de “democratização da democracia”. Uma primeira linha de ação defendida para dar forma a esse processo se refere à construção de uma nova relação do aparelho de Estado com a sociedade civil, tendo como foco a participação. Nessa linha, para Giddens (1999), descentralização e transferência de poder seriam duas premissas básicas, dado seu entendimento de que:

A democratização da democracia antes de mais nada implica descentralização – mas não como um processo unilateral. A globalização cria um forte ímpeto e lógica no sentido da delegação de poder de cima para baixo, mas também uma delegação de poder para cima. Em vez de meramente enfraquecer a autoridade do Estado-nação, esse duplo movimento – um movimento de dupla democratização – é a condição de reafirmação daquela autoridade, uma vez que ele pode tornar o Estado mais reativo às influências que de outro modo o flanqueiam por completo (GIDDENS, 1999, p. 82).

Martins (2009b) explica que o neoliberalismo da terceira via busca criar e manter canais de comunicação do governo com a “sociedade civil ativa” em duas frentes de ação, a saber. Primeiro, em relação às organizações, tais como empresas, ONGs, agências multilaterais, sindicatos, dentre outros, a ideia de participação vincula-se à “descentralização participativa” e envolve a defesa pelo diálogo, pelo fluxo de informações, pelo compartilhamento na tomada de decisões com mais envolvimento desses atores, sobretudo por meio da criação de instâncias ligadas ao governo, como fóruns nacionais e colóquios temáticos, por exemplo. Segundo, em relação aos indivíduos, a ênfase se concentra em

consultas de opiniões através de mecanismos diretos de comunicação, de “experimentos com a democracia”. É que, no entendimento de Giddens (1999, p. 85),

A pressão para baixo da globalização introduz não só a possibilidade mas a necessidade de formas de democracia diferentes do processo ortodoxo de votação. O governo pode restabelecer contato mais direto com os cidadãos, e os cidadãos com o governo, através de “experimentos com a democracia” – democracia local direta, referendos eletrônicos, juris de cidadãos e outras possibilidades. Estes não serão substitutos para os mecanismos normais de voto no governo local e central, mas poderiam se tornar um complemento duradouro deles.

Conforme comprova Martins (2009b), as estratégias de descentralização participativa que envolvem a relação de diálogo entre governo e organismos sociais ou governos e indivíduos, tal como propõe o neoliberalismo da terceira via, não está relacionada a qualquer tipo de controle sobre as principais decisões econômicas, as quais continuariam sendo de competência de um núcleo estratégico, suficientemente distanciado das influências, pressões e controles da sociedade. Ou seja, na proposição de Giddens (1999), a “democratização da democracia” não deve comprometer o imperativo da acumulação capitalista. Portanto, pode-se dizer que, em ambas as frentes de ação apresentadas,

[...] a perspectiva oferecida é a de possibilitar um tipo de socialização da participação política para assegurar uma coesão que continue permitindo a realização do capital. O programa da Terceira Via não deixa dúvidas: os “atores” só entrariam em cena se abdicassem de sua condição de “sujeitos históricos”. A meta, como se isso fosse possível, seria substituir os antagonismos de classes pelas diferenças de ideias entre grupos, de tal maneira que o confronto vá cedendo lugar à colaboração (MARTINS, 2009b, p. 78).

O processo de “democratização da democracia” vai além dos estímulos à participação. Essa proposta neoliberal da terceira via envolve, também, uma contrarreforma da aparelhagem estatal. Sob o jugo da transparência, da qualidade e da produtividade, em suma, da eficiência dos serviços oferecidos pelo aparelho de Estado, Giddens (1999; 2001) salienta que o aprofundamento e a ampliação da democracia não ocorrem sem o desenvolvimento da “nova economia mista”, cuja eficácia dependeria da modernização das instituições de proteção social, por ele denominadas de *welfare*:

A reforma do Estado e do governo deveria ser um princípio orientador básico da política da terceira via – um processo de aprofundamento e ampliação da democracia. **O governo pode agir em parceria com**

instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade. A base econômica de tal parceria é o que chamarei de a nova economia mista. Essa economia só pode ser eficaz se as instituições de *welfare* existentes forem inteiramente modernizadas (GIDDENS, 1999, p. 79, negrito meu e itálico do autor).

Parte-se do entendimento – já mencionado anteriormente – de que a forma de proteção social desenvolvida pelo Estado de Bem Estar Social enfatizava direitos em detrimento de responsabilidades, “[...] resultando em um declínio nos deveres e no apoio mútuo” (GIDDENS, 2001, p.16), isto é, em um suposto desestímulo à solidariedade e ao ativismo em prol de um bem comum. Daí a defesa de que se renovem as instituições de proteção social, de modo a estimular a atuação de diferentes grupos sociais para o “desenvolvimento ativo” da sociedade civil. Assim, se almeja que não só os trabalhadores, mas, também, as empresas assumam responsabilidades para a construção de uma nova rede de proteção social, que seja funcional para a geração de riqueza. Trata-se do modelo denominado de “*welfare* positivo”, para o qual os próprios indivíduos e outras instituições, além do governo, contribuam (GIDDENS, 1999; 2001). O fundamento ideológico defendido é o de que deveríamos construir um novo contrato social, baseado no lema “não há direitos sem responsabilidades”:

Quem lucra com os bens sociais deve usá-los com responsabilidade e dar algo em troca à comunidade. Visto como uma característica da cidadania, o aforismo “não há direitos sem responsabilidades” tem de ser aplicado à políticos e cidadãos, aos ricos e aos pobres, às empresas e ao indivíduo. Os governos de centro-esquerda devem se preparar para atuar em todas estas áreas (GIDDENS, 2001, p. 58).

Portanto, não se trata apenas de uma tentativa de unificar toda a sociedade em torno de um mesmo projeto, embora esta seja uma meta fundamental do neoliberal da terceira via. No plano mais específico, a proposta do “*welfare* positivo” implica também no rebaixamento da proteção social para um patamar reduzidíssimo a cargo da aparelhagem estatal e na transferência, para o mercado, do que seria a complementação desses direitos²⁰.

Giddens (1999; 2001) sugere que o incentivo à “economia mista” pode se constituir como um fator importante do processo de “democratização da democracia”, sobretudo devido ao fato de que os efeitos produzidos por esse processo impactariam decisiva e positivamente

²⁰ Como veremos, no capítulo seguinte, a implementação desse processo no Brasil atendeu às demandas da financeirização do capitalismo, na medida em que as alterações políticas e econômicas realizadas permitiram a ampliação das possibilidades de acúmulo de capital (rentista e fictício) para além das oportunidades anteriormente existentes.

na obtenção de legitimidade pelo governo, uma vez que, diminuiria a desconfiança da população.

Para o autor, o aparelho de Estado tem se tornado inadequado não só na provisão de bens públicos, mas, também, na proteção social e na promoção da ordem cívica. Além do que, o neoliberalismo da terceira via parte do entendimento que “[...] o governo, em todos os níveis, é objeto de desconfiança em parte porque é pesado e ineficaz” (GIDDENS, 1999, p. 84). Por essa razão, Giddens (2001, p. 64) afirma ser necessário tornar o aparelho de Estado mais eficiente, algo que não seria alcançado sem uma “reforma” capaz de reconstruir as instituições públicas e recuperar a confiança da população em seu desempenho. Tratar-se-ia da “[...] prioridade número um nas sociedades contemporâneas” (GIDDENS, 2001, p. 64).

Para o neoliberalismo da terceira via, a privatização, embora seja necessária em muitos casos, não é o único caminho possível para elevar a eficiência administrativa do aparelho de Estado. À transferência de serviços para o mercado, ou quase-mercado (“terceiro setor”), soma-se a proposta de construção e desenvolvimento de uma nova forma de administração, qual seja, a proveniente do Estado Gerencial, cujo princípio fundamental pode ser captado nas palavras de Giddens (1999, p. 84, grifo nosso):

Para conservar ou recuperar legitimidade, Estados sem inimigos têm de elevar sua eficiência administrativa. [...] Em um mundo em que as organizações empresariais reagem rapidamente à mudança e são mais ágeis em seus movimentos, o governo pode ficar para trás. [...] **A reestruturação do governo deveria seguir o princípio ecológico de “obter mais com menos”,** compreendido não como redução mas como aperfeiçoamento do valor entregue. **A maioria dos governos ainda tem um bocado a aprender com a melhor prática empresarial** – por exemplo, controle de metas, auditorias eficazes, estruturas de decisão flexíveis e maior participação dos funcionários.

A defesa do autor sustenta-se na ideia de que, carecendo da lógica do mercado, as instituições estatais se tornam “preguiçosas”, fornecendo serviços de qualidade inferior aos que são oferecidos pelo mercado ou “terceiro setor”. A solução, portanto, seria não só a privatização (na forma de transferência para o mercado ou compartilhamento de responsabilidade com o “terceiro setor”), mas, também, a incorporação da lógica empresarial como fundamento essencial para a gerência do aparelho de Estado. Eis aí mais um recurso ideológico utilizado por esse intelectual da classe dominante para promover as medidas de ajuste estrutural.

O “individualismo como valor moral radical” é outro princípio que – juntamente com a “sociedade civil ativa” e o “Novo Estado Democrático” – compõe a tríade na qual se

fundamentam as proposições centrais do neoliberalismo da terceira via para a construção do novo padrão de sociabilidade.

Segundo Martins (2009b), o princípio em questão fundamenta as estratégias denominadas de “políticas de vida” e “política gerativa”, que deveriam ser implantadas pelo aparelho de Estado em “parceria” com organismos da sociedade civil.

No que diz respeito à estratégia denominada de política gerativa, já evidenciamos sua relação com a tentativa de construir novas referências culturais para a unificação de grupos sociais em torno de um mesmo projeto de sociedade. Resta, então, discutirmos o outro elemento, qual seja, a chamada “política de vida”.

Na perspectiva de Giddens (1996), essa estratégia surge como alternativa às políticas emancipatórias da esquerda, consideradas pelo autor como inadequadas aos desafios dos “novos tempos”. Partindo do entendimento de que a política emancipatória continua sendo importante – se pensada em outros termos –, o autor defende a sua atualização a fim de valorizar a liberdade de escolhas, a autonomia e a autoconfiança, aspectos supostamente necessários nos dias de hoje, em que a “modernização simples” teria dado lugar à “modernização reflexiva”.

Para o intelectual, a “modernização simples” corresponde ao período capitalista no qual o processo de desenvolvimento assume um caráter previsível, uma direção evidente, dando forma a uma cidadania cujos hábitos são mais locais e os estilos de vida mais estáveis. A alteração desse quadro, na visão de Giddens (1996), teria sido marcada pelo impacto da “globalização”: as mudanças nos modos de vida e o surgimento de uma “sociedade pós-tradicional” teriam remodelado a modernização em seu ponto de origem. Assim, nos “novos tempos”, predominaria uma nova forma de modernização, por ele denominada de reflexiva. Tratar-se-ia de um mundo de reflexividade social intensificada, em que as novas circunstâncias sociais e econômicas estariam articuladas à promoção de uma nova cidadania.

É com base nesses termos que o neoliberalismo da terceira via propõe atualizar as chamadas políticas emancipatórias. Vejamos o que defende Giddens (1996, p. 182-183):

A emancipação não pode mais ser equacionada com a modernização simples, mas exige o enfrentamento de questões de estilo de vida e de ética. A princípio, parece estranho falar em “estilos de vida” relacionado aos pobres e famintos do mundo; mas uma reação à pobreza hoje não pode mais ser considerada puramente econômica. A questão sobre “como viver” em um meio globalizante no qual a cultura local e os recursos ambientais estão sendo desperdiçados possui, na verdade, uma importância específica para os pobres. Uma luta por autonomia, por autoconfiança, é também uma luta pela

reconstituição do local como o meio primordial, muitas vezes o único, para evitar a privatização e o desenvolvimento endêmicos.

Conforme explica Martins (2009b), a política de vida propõe “libertar” os seres humanos dos controles externos impostos por códigos disciplinares de condutas rígidas para torná-los mais aptos a tomarem iniciativas e a serem mais criativos e independentes. Assim, o neoliberalismo da terceira via almeja criar uma geração dotada de novas formas de se viver, cujas características básicas expressem a adoção do espírito empreendedor, da iniciativa individual, em suma, das características do “cidadão reflexivo”.

Pode-se dizer que, o individualismo como valor moral radical orienta as noções de “políticas da vida” e “política gerativa”, dentre outras iniciativas voltadas à disseminação do individualismo e ao desenvolvimento do “capital social”. A importância dessas estratégias sustenta-se no fato de que

[...] se destinam à construção de novas subjetividades, visando a preparação de um perfil humano que combine a individualização da autonomia com a abertura para o estabelecimento de laços de cooperação com os mais próximos para reforçar a conservação. Com isso, através de processos moleculares, a manutenção das relações sociais e as relações de poder no capitalismo seriam sustentados por vários pequenos organismos, atuando em rede rumo à consolidação da coesão cívica de novo tipo e impulsionadas por uma nova sociabilidade expressa na ideia de cidadania ativa (MARTINS, 2009b, p. 89).

Com base na discussão apresentada, torna-se possível compreender que a ofensiva ideológica capitalista fundamentada no projeto neoliberal da terceira via buscou aperfeiçoar as estratégias políticas de dominação por meio da difusão de uma nova subjetividade coletiva, orientada no princípio da participação. O conflito entre as classes sociais, nessa perspectiva, é substituído pela ideia de colaboração, no sentido de legitimar iniciativas de pessoas ou organizações que se orientem na compreensão de que todos (independentemente de sua experiência e classe social) são responsáveis pela construção de uma sociedade “mais justa”. Ou seja, o neoliberalismo da terceira via propõe um processo de mudança de concepções e iniciativas, uma redefinição da participação política no contexto democrático, com vistas ao fortalecimento da “coesão social”. Impulsiona-se à participação popular e empresarial, porém, a situa nos limites do pacto social entre capital e trabalho.

Ao mesmo tempo, é reivindicada a contrarreforma do aparelho de Estado, de modo a aprofundar os ajustes estruturais demandados pelo bloco no poder, mas, diferente de sua versão ortodoxa, o neoliberalismo da terceira via propõe a construção de uma face “mais

humana” para a contrarreforma. Defende-se a transferência de serviços estatais para as empresas, a criação de um “terceiro setor” e, além disso, argumenta a favor da incorporação da lógica empresarial no aparelho de Estado. O bem estar social, que, antes, era tarefa da aparelhagem estatal, passaria a se constituir como tarefa dos próprios indivíduos e grupos sociais. Por sua vez, a nova forma de administração do aparelho de Estado contribuiria, ainda mais, para reduzir os gastos públicos e, conseqüentemente, garantir a remuneração dos credores financeiros, algo que não é explicitado por Anthony Giddens, por razões ideológicas claras.

Não obstante, veremos, a seguir, que a adoção dos fundamentos do neoliberalismo da terceira via no Brasil possibilitou à classe empresarial aprimorar suas estratégias para obtenção do consenso, na medida em que seus aparelhos privados de hegemonia foram redefinidos, isto é, atualizados: “convocados” para atuar na assistência social, de forma orgânica aos interesses de sua classe, a partir de iniciativas voltadas à legitimação de seu projeto de sociedade como uma nova vontade coletiva.

3 A CONTRARREFORMA DO ESTADO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (CARDOSO, 1995, p.6).

O esgotamento do padrão nacional desenvolvimentista no Brasil trouxe à tona a necessidade de rever a política econômica que seria adotada pelo país no contexto dos anos 1990. Após acatar as orientações do projeto desenvolvimentista apoiado no financiamento externo, modelo que já demonstrava claros sinais de esgotamento no final dos anos 1980, o bloco dirigente no Brasil do final do século XX passou a ser pressionado para reorientar seu projeto de sociedade, como já discutido anteriormente. Pode-se dizer que, sob o ponto de vista dos organismos internacionais, a adoção da ideologia do desenvolvimento deveria dar lugar à incorporação da ideologia da globalização (CARDOSO, 2000) enquanto base ideológica para rearticular o Brasil ao processo de financeirização em curso no capitalismo mundial.

O presente capítulo se propõe a analisar a opção político-econômica adotada, desde os anos 1990, pelo bloco no poder, para adequar o Brasil às supostas demandas da “globalização”. Para tanto, nos propomos a discutir os seguintes questionamentos gerais: quais os principais fundamentos do projeto de sociedade adotado e implementado em nosso país neste contexto em que imperava a “globalização” como ferramenta ideológica para subordinar os países dependentes ao processo de financeirização? Quais as suas implicações para o campo das políticas sociais? Em que medida a economia política adotada trouxe implicações para a organização da classe empresarial?

Dividimos o capítulo em duas seções. Na primeira, intitulada “O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado: base para o processo de contrarreforma no Brasil”, em que analisamos alguns fundamentos gerais que orientaram a economia política da coalizão no poder durante os governos FHC. Em seguida, na seção intitulada “O Brasil enquanto plataforma de valorização financeira internacional: o significado das transformações políticas e econômicas no processo de contrarreforma”, na qual evidenciamos que as bases políticas e econômicas propostas no governo FHC buscavam transformar o país em plataforma de valorização financeira internacional. Assim, explicitamos que as alterações realizadas, a partir

dos anos 1990, no Brasil, inclusive as ocorridas durante os mandatos do PT, seguiram o objetivo de subordinar o país à dinâmica da nova fase do capitalismo.

3.1 O PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DE ESTADO: BASE PARA O PROCESSO DE CONTRARREFORMA NO BRASIL

A vitória da candidatura de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1994 tornou possível a incorporação de referências do programa neoliberal da terceira via para fundamentar o processo de manutenção da hegemonia burguesa em tempos de contrarreforma em nosso país. Segundo Martins (2009b), dois acontecimentos importantes na conjuntura internacional dos anos 1990 já tinham marcado a inflexão no projeto neoliberal da terceira via, antes mesmo de FHC assumir o governo. O primeiro deles se refere à linha política firmada por Bill Clinton quando eleito nos Estados Unidos em 1992. O outro elemento é a alteração das estratégias do BM, pois, diante da constatação de seu fracasso no combate à pobreza, ao longo da década de 1980, esse organismo redefiniu suas proposições para a América Latina, incentivando as alianças entre capital e trabalho.

A partir desses parâmetros, o bloco no poder realizou importantes medidas que confirmaram a adesão do governo FHC ao neoliberalismo da terceira via. Em sintonia com as orientações dos organismos internacionais para modelar as economias latino-americanas em conformidade com os interesses do bloco dirigente dos países centrais, uma ampla gama de medidas passou a ser implementada a partir da década de 1990.

Luiz Carlos Bresser Pereira, dirigente da equipe de formulação do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado” (BRASIL, 1995b), evidencia a concepção que fundamentou a contrarreforma em nosso país a partir da década de 1990. É importante destacar que, estamos recorrendo às formulações de Bresser-Pereira, porque ele se constitui como o sistematizador mais importante do projeto de contrarreforma ocorrido em nosso país. Ou seja, para não induzir o leitor a erro, faz-se necessário reiterar que transformações políticas e econômicas orientadas no modelo de Estado Gerencial já eram experimentadas no Brasil antes mesmo da contrarreforma do Estado ser empreendida por Bresser-Pereira no âmbito da União, tal como reitera Figueiredo (2006; 2014), ao se referir ao caso de Minas Gerais, cujas iniciativas políticas acabaram se constituindo como referência para propostas desenvolvidas posteriormente pelo governo federal.

O ponto de partida das reflexões de Bresser-Pereira é a definição da crise brasileira como uma “crise de Estado”. O autor defende que a origem das crises importantes no sistema

deve sempre ser encontrada no mercado ou no Estado. No seu entendimento, a crise dos anos 1930 originou-se do mau funcionamento do mercado (livre), que teria levado as economias à insuficiência crônica da demanda agregada. Assim, como não regulava o mercado de forma satisfatória, o Estado Liberal teria entrado em crise como consequência das imperfeições econômicas. Em seu lugar, como tentativa de superar o problema, teria emergido o Estado Social Burocrático, que, para Bresser-Pereira (1997), envolve três expressões: o Estado de Bem Estar, o Estado Comunista e o Estado Desenvolvimentista. Residiria nesse novo modelo de Estado a origem da crise brasileira, acirrada nos anos 1980:

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995b, p. 10).

Ou seja, nessa perspectiva, o Estado Desenvolvimentista teria subavaliado a capacidade do mercado na coordenação da economia, originando uma crise decorrente da ampliação das políticas sociais e das intervenções econômicas por parte da aparelhagem estatal. Corroborando o entendimento de Luiz Carlos Bresser-Pereira, FHC afirma que

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (CARDOSO, 1995, p.6).

Bresser-Pereira (1997) entende que a crise do Estado desenvolvimentista se define por três elementos: crise fiscal, esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado e superação da administração pública burocrática. Para o autor, a resposta a esses elementos – na linha do que propõe a perspectiva neoliberal da terceira via – não poderia ser dada pela “esquerda tradicional”, já que esta “[...] diagnosticou erroneamente a crise como causada por

interesses externos: antes pelo imperialismo, agora pela ‘globalização’” (BRASIL, 1995b, p.15). Ao mesmo tempo, também não seria possível recorrer à “direita neoliberal”, dado o impacto de suas iniciativas na “coesão social”. Vejamos, então, qual o modelo de Estado seria mais adequado, na visão desse intelectual, para responder aos desafios contemporâneos:

Não será, certamente, o Estado Social-Burocrático, porque foi esse modelo de Estado que entrou em crise. Não será também o Estado Neoliberal sonhado pelos conservadores, porque não existe apoio político nem racionalidade econômica para a volta a um tipo de Estado que prevaleceu no século dezenove. Nossa previsão é a de que o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 18).

Portanto, pode-se afirmar que a proposta neoliberal da terceira via para superação da crise se sustenta na contrarreforma do Estado, ação supostamente capaz de consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia, de modo a corrigir as desigualdades em nosso país. Desconsidera-se que, a crise contemporânea possui determinações mais profundas, relacionadas aos processos históricos de dominação que caracterizam as relações sociais capitalistas atuais, das quais fazem parte, por exemplo, a inserção subordinada do Brasil (enquanto país dependente) à dinâmica da financeirização do capitalismo.

Behring (2008) argumenta que essa estratégia de explicar a crise contemporânea, como um problema do Estado ou nele localizado, expressa “[...] uma visão unilateral e monocausal da crise contemporânea, metodologicamente incorreta e que empobrece o debate” (BEHRING, 2008, p.197). Ainda que seja limitada, a formulação de Bresser-Pereira sobre a crise não deixa de se constituir como um elemento importante para as relações de hegemonia. Pois, ao desvincular a realidade brasileira das transformações ocorridas em resposta ao ciclo depressivo do capital, torna-se mais fácil cimentar o entendimento de que a contrarreforma do Estado é capaz de superar os problemas do país. Além do mais, sua formulação visa dissolver a compreensão de que o “Estado Social Liberal” responde ao interesse de readequar nosso país para a reprodução das relações sociais capitalistas em um novo patamar, qual seja, o da predominância das formas de valorização fictícias.

Segundo Bresser-Pereira (1997), os processos básicos demandados pela implementação do “Estado social-liberal” se resumem aos seguintes elementos, a saber: privatização, terceirização e “publicização”; desregulamentação; além de governança e governabilidade. Para fins de exposição, apresentamos esses elementos separadamente a seguir, contudo, ressaltamos que eles mantêm uma relação de interdependência, devendo ser compreendidos como unidades que integram um todo estruturado.

3.1.1 Privatização, terceirização e “publicização”

Um dos elementos propostos é a *delimitação das funções do Estado*, a ser alcançada pela “redução de seu tamanho” através de um processo que envolve a adoção da tríplice privatização, terceirização e “publicização”.

O ponto de partida dessa estratégia é o entendimento de que o aparelho de Estado, ao longo dos anos que antecederam a década de 1990, cresceu em termos de pessoal, receita e despesa, ao mesmo tempo em que suas funções se ampliaram, principalmente, na área social. Diante disso, na visão de Bresser-Pereira (1997), passou a ser crescente o reconhecimento de que a aparelhagem estatal não deveria executar diretamente uma série de tarefas. E mais: que “reformular” o Estado significaria, antes de qualquer coisa, redefinir seu papel, “[...] deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 22).

Ou seja, a “redução do tamanho” do aparelho de Estado passaria pela transferência de uma série de atividades para a iniciativa privada (mercado) ou para os “organismos sociais” (quase-mercado). A única área de atuação que permaneceria dentro da aparelhagem estatal se refere às “atividades exclusivas do Estado”. Trata-se daquelas ações vinculadas ao “poder de Estado”, qual seja, o de legislar e punir, de tributar e realizar transferências de recursos, de modo a assegurar a “ordem” interna, defender o país e promover o desenvolvimento econômico e social.

Ao “setor privado”, por sua vez, deveriam ser destinadas as “atividades de produção de bens e serviços para o mercado”. A justificativa seria a de que se trata de um tipo de atividade dominada pelo empresariado, grupo social que, supostamente, seria capaz de oferecê-lo de forma mais eficiente. Soma-se a isso a ideia de que a crise fiscal estaria demandando estratégias de redução das dívidas do país e, assim, a privatização seria uma estratégia consensual diante das demandas constatadas:

Durante muito tempo estatização e privatização foram objeto de amplo debate ideológico. Hoje esse debate está superado. Existe um relativo consenso de que é necessário privatizar - dada a crise fiscal - e conveniente privatizar, dada a maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 24).

Sob o argumento da crise fiscal e da crise do Estado, as privatizações ocorridas no país entregaram o patrimônio público brasileiro à burguesia monopolista, o que levou ao desmonte de importante parcela do parque industrial nacional, ao aumento do desemprego e a uma grande remessa de dinheiro para o exterior, sem falar no fato de que ocorreu o inverso do que fora anunciado no que diz respeito ao combate à crise fiscal e ao equilíbrio das contas públicas nacionais (BIONDI, 2003a).

Conforme explica Behring (2008), o governo FHC disse ter arrecadado 85,2 bilhões de reais com as privatizações, contudo, nesse processo, perdeu ou gastou 87,6 bilhões de reais até o final de 1998. A autora explica que esse montante se refere a gastos como venda de estatais a prazo, dívidas que o governo “engoliu”, investimentos feitos antes das privatizações, juros sobre esses investimentos, uso de “moedas podres”²¹, além de dinheiro deixado pelo governo aos compradores. E mais: esse número poderia ser maior se fossem considerados outros favorecimentos: demissões com indenização, direitos trabalhistas assumidos pelo aparelho de Estado, compromissos com fundos de pensão e aposentadorias também assumidos pela aparelhagem estatal, perdas no imposto de renda, dentre outros²² (BEHRING, 2008).

Se, por um lado, a perspectiva ideológica de sustentação do governo FHC defendia a privatização de uma série de serviços lucrativos, por outro lado, essa estratégia era vista como insuficiente para a “reforma” do Estado, uma vez que, havia uma série de atividades que não deveriam ser privatizadas e nem assumidas pela aparelhagem estatal.

Para Bresser-Pereira (1997), a privatização só se torna uma alternativa adequada quando a instituição privada pode gerar todas as suas receitas da venda de seus produtos e

²¹ Biondi (2000; 2003a; 2003b) utiliza esse termo para se referir aos títulos do governo utilizados para diminuir – ou, até mesmo, extinguir – o preço das empresas estatais brasileiras em meio ao processo de privatização ocorrido nos governos FHC. O porquê de se adotar esse termo pode ser evidenciado pela seguinte explicação: “Quando o governo FHC resolveu (sob as ordens dos países ricos) acelerar a entrega das empresas estatais a grupos privados, a tal privadoação, ele permitiu que os ‘compradores’ pagassem com as chamadas ‘moedas podres’. O que são elas? Títulos (ou ‘papagaios’) que o governo emitiu para pagar grandes dívidas. Um exemplo? Quando o governo desapropria fazendas para realizar a reforma agrária, os proprietários são pagos com esses títulos, que rendem, todos os anos, juros e algum tipo de correção monetária. Mas, como esses títulos só vão ser pagos pelo Tesouro depois de dez, vinte anos, são chamados de ‘dinheiro’ ou ‘moeda’ podre, porque, não pode ser gasto, não vira ‘dinheiro vivo’ antes que se vença o seu prazo” (Biondi, 2000, p.1).

²² Dados sobre o processo de privatização das empresas estatais no Brasil podem ser obtidos em Biondi (2003a) e Biondi (2003b).

serviços, e o mercado tem condições de assumir a coordenação de suas atividades. Para os casos em que isso não acontece, a exemplo das atividades sociais e científicas, a proposta de contrarreforma envolve a adoção de “parcerias” entre aparelhagem estatal e novos organismos da sociedade civil. Surge, portanto, no projeto empresarial de sociedade para o Brasil contemporâneo, a defesa dos “organismos sociais”:

Ora, em uma situação em que o mercado é claramente incapaz de realizar uma série de tarefas, mas que o Estado também não se demonstra suficientemente flexível e eficiente para realizá-las, abre-se espaço para as organizações públicas não-estatais (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 27).

As organizações públicas não-estatais – também denominadas de entidades do “terceiro setor”, entidades sem fins lucrativos, organizações sociais, voluntárias ou não governamentais – são apresentadas pelos defensores da contrarreforma como resposta a um terceiro tipo de propriedade, que estaria além da propriedade privada e da propriedade estatal. O argumento é claro: primeiro, se define como público “[...] aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 26). Em seguida, se difunde o entendimento de que fundações e associações sem fins lucrativos estão voltadas para o “interesse geral”, razão pela qual deveriam ser denominadas de públicas (por, supostamente, não atenderem a interesses corporativos) e não-estatais (porque não integram o aparelho de Estado). No Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995b), afirma-se que a propriedade pública não-estatal é constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não seriam de propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estariam orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.

Com base nesse entendimento, a “descentralização” para o “setor público não-estatal” deveria ser a alternativa adotada para o oferecimento das atividades que, ao mesmo tempo, não envolvem o poder de Estado nem devem ser privatizadas:

[...] para o setor não-exclusivo ou competitivo do Estado a propriedade ideal é a pública não-estatal. Não é a propriedade estatal porque aí não se exerce o poder de Estado. Não é, por outro lado, a propriedade privada, porque se trata de um tipo de serviço por definição subsidiado. A propriedade pública não-estatal torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado. As organizações nesse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade

maior, em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição (BRASIL, 1995b, p. 43-44).

Assim, o aparelho de Estado reduziria a prestação direta de direitos sociais para se manter como regulador e provedor de serviços. Denominado de “publicização”, esse processo abriu espaço para o estabelecimento de “parcerias” na definição de políticas e na produção de atividades científicas e sociais competitivas ou não exclusivas da aparelhagem estatal, tais como as desenvolvidas em escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades de assistência aos carentes, museus, orquestras sinfônicas, oficinas de arte, dentre outras.

Segundo Guiot (2010), o estímulo à criação e ampliação do “terceiro setor” se estruturou na construção de um “novo marco legal”, cujas expressões centrais foram as seguintes: a Lei nº 9637/98 (BRASIL, 1998b), como o primeiro dispositivo legal para regulação da nova relação entre aparelho de Estado e Sociedade Civil, estabelecendo a definição conceitual das “Organizações Sociais” (OS); a Lei nº 9608/1998 (BRASIL 1998a), que regulamentou o Trabalho Voluntário; e, ainda, a Lei nº 9790/99 (BRASIL, 1999), responsável pela criação e regulamentação da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip).

Na tentativa de justificar a ação das “organizações públicas não-estatais” como estratégia necessária para a contrarreforma do Estado, Bresser-Pereira (1997) desconsidera que esse debate sobre o “terceiro setor” se insere no interior (e resulta) do processo de reorganização capitalista, a partir do qual foi necessário consolidar uma nova modalidade de trato à “questão social”. Conforme explica Montaño (2002), a recente ofensiva capitalista – na qual se incluem a reestruturação produtiva, a contrarreforma do Estado, a mundialização da produção e dos mercados, a financeirização – confeccionou uma nova modalidade de resposta à “questão social” no seio das mudanças mais gerais introduzidas pelo reordenamento capitalista no Brasil. Trata-se de uma tentativa de alterar a condição de direito das políticas sociais e assistenciais, configurando-as como uma forma não universal de resposta às necessidades individuais, isto é, como modalidade que atende de modo diferente segundo o poder aquisitivo de cada um. Ao invés de se constituir como direito, as respostas assumiriam um caráter de atividade voluntária ou de serviços comercializáveis. Privatização, focalização e descentralização são os elementos constitutivos da nova orientação das políticas sociais estatais, configurando uma significativa alteração do trato à “questão social”, uma vez que:

Por um lado, elas são retiradas paulatinamente da órbita do Estado, sendo privatizadas: transferidas ao mercado e/ou alocadas na sociedade civil. Por sua vez, essas políticas sociais estatais são focalizadas, isto é, dirigidas exclusivamente aos setores portadores de carências pontuais, com necessidades básicas insatisfeitas. Finalmente, elas são também descentralizadas administrativamente; o que implica apenas numa desconcentração financeira e executiva, mantendo uma centralização normativa e política. Em idêntico sentido, os serviços sociais, a assistência estatal, as subvenções de produtos e serviços de uso popular, os “complementos salariais” etc., se vêem fortemente reduzidos em quantidade, qualidade e variabilidade. O que significa que os “serviços estatais para pobres” são “pobres serviços estatais” (MONTAÑO, 2002, p. 3).

Sob o pretexto da crise de Estado e da escassez de recursos, busca-se justificar a reconfiguração da responsabilidade do aparelho de Estado com a “questão social” e a consequente expansão dos serviços sociais oferecidos pela iniciativa privada (quando lucrativos) ou pelo “terceiro setor” (quando não lucrativos, devendo, por isso, ser subsidiados pela aparelhagem estatal).

Segundo Montaña (2002), a lógica precarização-privatização fundamenta o surgimento do fenômeno “terceiro setor” no seio das novas respostas oferecidas pelo Estado às velhas e novas expressões da “questão social”: precarização, porque o aparelho de Estado mantém o oferecimento das políticas sociais e assistenciais, embora o faça de forma focalizada e descentralizada, dirigida fundamentalmente às populações mais carentes; privatização, porque tais respostas são compartilhadas com a sociedade civil, seguindo dois caminhos, quais sejam, a transformação dos direitos sociais (lucrativos) em mercadoria para serem vendidos aos consumidores com condição de consumo ou, então, a transferência da iniciativa para o “terceiro setor”, de modo a atender à “população excluída” ou “parcialmente integrada”.

Vale destacar, ainda de acordo com Montaña (2002), que os termos “terceiro setor”, “público não-estatal”, assim como “parcerias público-privadas”, cumprem não só uma função econômica, mas, também, ideológica. As organizações do “terceiro setor” nem sempre têm condições de autofinanciamento e podem requerer a transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo, transferência denominada ideologicamente de “parceria” entre o aparelho de Estado e a sociedade civil. Na verdade, o aparelho de Estado, mais do que “parceiro”, “[...] é um verdadeiro subsidiador e promotor da expansão direta destas organizações e ações do ‘terceiro setor’, sendo a parceria e legislação um caminho para tal propósito” (MONTAÑO, 2002, p. 10).

Além do mais, a tentativa de desqualificar a aparelhagem estatal como ineficiente, incapaz, burocrática e corrupta busca assegurar a viabilidade das diferentes formas de privatização por meio da difusão do entendimento de que empresas e organismos do “terceiro setor” seriam mais eficazes e eficientes para responder às demandas nacionais no que diz respeito ao oferecimento de atividades que antes se localizavam no interior do aparelho de estado. Vale o alerta de que a transferência de responsabilidades para o “terceiro setor” não se dá por razões meramente econômicas ou de eficiência, uma vez que

O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda-mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (MONTAÑO, 2002, p.12).

Também não poderíamos deixar de mencionar que esse elemento da contrarreforma do Estado corresponde a uma importante expressão da estratégia de recuperação da hegemonia burguesa, na medida em que integra o procedimento de revisão do neoliberalismo ortodoxo rumo ao neoliberalismo da terceira via.

Conforme comprova Martins (2009b), a constatação da importância e do significado político da “parceria” para as relações de hegemonia demandaram sua adoção como ferramenta no processo de construção de um modelo de administração pública supostamente mais compatível com as exigências do mundo contemporâneo. Para o autor, o bloco no poder estimava que a condição de atraso, as amarras ideológicas e culturais da velha ordem – como o autoritarismo, o clientelismo, o distanciamento do aparelho de Estado para o cidadão, assim como as ideologias – deveriam ser substituídas por noções mais “construtivas”, entenda-se, mais aptas a recriar a sociedade civil e incentivar a chamada “cidadania ativa”. Reside aí a adoção da “parceria” como ferramenta política adotada para promover as mudanças almejadas (MARTINS, 2009b).

Trata-se, portanto, de uma ação que transcende os fundamentos do neoliberalismo ortodoxo por se apropriar dos conceitos de “sociedade civil ativa” e “cidadania ativa”, os quais se ancoram no neoliberalismo da terceira via para legitimar a transferência de responsabilidades do aparelho de Estado para a sociedade civil. Essa compreensão fica ainda mais clara quando consideramos que

[...] a doutrina neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para a sua recuperação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de “público não-estatal”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Seguindo a linha antiestatal para reafirmar os princípios do mercado, a defesa da terceirização – juntamente com privatização e “publicização” – completa a tríade que daria forma à delimitação do tamanho do aparelho de Estado proposta pelo projeto de contrarreforma. Critica-se a legislação que regula as relações de trabalho no setor público, classificando-a como protecionista e inibidora do espírito empreendedor, partindo do princípio de que

[...] a extensão do regime estatutário para todos os servidores civis, ampliando o número de servidores estáveis, não apenas encareceu enormemente os custos da máquina administrativa, mas também levou muitos funcionários a não valorizarem seu cargo, na medida em que a distinção entre eficiência e ineficiência perde relevância (BRASIL, 1995b, p. 27).

Considerando que a iniciativa privada teria mais condições de alcançar eficiência no oferecimento dos serviços, Bresser-Pereira (1997) propõe a limitação da condição de servidores estatutários apenas às carreiras exclusivas de Estado (chamada de atividades principais). Na perspectiva do autor, as atividades auxiliares deveriam ser submetidas à licitação pública de modo que os trabalhadores fossem contratados como “terceiros”. A justificativa apresentada é a de que esses serviços passariam a ser realizados competitivamente com substancial economia para o Tesouro (BRESSER-PEREIRA, 1997). Como resultado almejado desse processo, a maior parte dos trabalhadores e das atividades por eles desempenhadas seria destinada às empresas privadas, terceirizadas ou integrantes das “organizações sociais”, tal como sugere o Quadro 1.

Quadro 1 - Instituições resultantes da “reforma” do Estado

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal	Entidades Públicas Não-Estatatais	Empresas Privatizadas
Atividades Auxiliares	Empresas Terceirizadas	Empresas Terceirizadas	Empresas Terceirizadas

Fonte: Bresser-Pereira (1997, p. 30).

Vale destacar que, a proposta não avançou conforme desejavam os seus formuladores. Segundo o próprio Bresser-Pereira (2008), foi possível obter sucesso na área da saúde, mas, por outro lado, a educação superior, por exemplo, amargou, a seu ver, um fracasso. É que no seu entendimento, “[...] as primeiras organizações federais que deveriam se transformar em organizações sociais eram as grandes universidades públicas federais” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 179). Esse intelectual da classe dominante acredita que tais instituições deveriam ser privatizadas (ou publicizadas nos termos de Bresser-Pereira), porque, na sua visão, elas seriam ineficientes, problema que residiria no fato de serem “estatais”. Vejamos o posicionamento do intelectual:

O fato de estas universidades serem estatais era e continua a ser a principal causa de sua alta ineficiência. Eram tão ineficientes quanto as universidades estatais francesas e alemãs – batidas em toda linha pelas universidades americanas –, onde professores de alta qualidade dedicados à sua tarefa de ensino e pesquisa vivem lado a lado e recebem os mesmos salários que professores incompetentes e ociosos (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.179).

Como veremos na segunda parte deste estudo, essa mesma estratégia – de desqualificar os professores, a fim de formar o consenso de que é necessário implementar contrarreformas orientadas na meritocracia e eficiência – também vem sendo defendida atualmente por organismos empresariais como estratégia para “melhorar a qualidade” da educação básica no Brasil, logrando, inclusive, sua implementação na política educacional.

Portanto, podemos afirmar que o processo de privatização defendido por Bresser-Pereira e implementado, a partir dos anos 1990, no Brasil buscou reduzir os gastos da aparelhagem estatal. Assim, buscava-se garantir a remuneração dos credores financeiros.

Porém, outras transformações ainda deveriam ser realizadas para inserir o país na nova situação de dependência assentada na ideologia da globalização.

3.1.2 Desregulamentação

O segundo elemento da contrarreforma refere-se à *redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário*. Trata-se da discussão sobre a “desregulamentação” a fim de determinar qual a extensão do papel regulamentador do aparelho de Estado nas “atividades privadas”. Nesse caso, são defendidos programas que aumentariam os mecanismos de controle via mercado de modo a transformar o aparelho de Estado: de protetor da economia nacional contra a competição internacional a promotor da capacidade de competição do país a nível internacional (BRASIL, 1995b; BRESSER-PEREIRA, 1997).

Na verdade, a proposta visa garantir a interferência do aparelho de Estado nas ações essenciais que permitam configurar o modelo de Estado almejado pelo bloco no poder, qual seja, um Estado mínimo para os pobres, mas, ao mesmo tempo, máximo para a expansão da instância financeira.

Segundo Amaral (2012), a abertura e desregulamentação levam a uma elevação hierárquica daqueles processos relacionados à predominância do setor financeiro, relegando o aparelho de Estado a um mero instrumento garantidor da segurança nacional, dos direitos de propriedade e de um aparato legal que permita a fluidez dos movimentos do mercado. Assim, portanto, o que se busca com tais processos é a transformação do aparelho de Estado, que passaria a ser uma espécie de garantidor da nova estrutura de acumulação, “[...] e assim o é porque, aparentemente, o jogo de forças que o compõe passa a ser dominado por essa ‘aristocracia financeira’, cujos interesses assumem caráter de urgência e prioridade” (AMARAL, 2012, p.114-115).

Conforme explica Paulani (2006b; 2008), o grau de intervenção do aparelho de Estado na economia constituía um problema adicional à tentativa de preparar o Brasil para desempenhar o papel de economia financeiramente emergente. Alegava-se que um aparelho de Estado com tantas demandas e tarefas não tinha condições de garantir ganhos reais às aplicações financeiras, nem de se especializar na administração das finanças.

Assim, buscando alterar este quadro, desde o governo Itamar, passando por FHC e aprofundando-se no primeiro governo Lula, foram sendo implementadas as mudanças almejadas para a subordinação do Brasil aos ditames da expansão e autonomização da instância financeira: o plano Real, a abertura da economia, as privatizações, a manutenção da

sobrevalorização da moeda brasileira, a elevação da taxa real de juros, dentre outras ações expressam as mudanças realizadas a partir dos anos 1990 com vistas a garantir o país dos dispositivos institucionais necessários para sua inserção na mundialização financeira. Dentre as ações abordadas por Paulani (2006b) que evidenciam essas mudanças, se destacam: a Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000); a Emenda Constitucional nº 37 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002); a contrarreforma da Previdência, iniciada por FHC e aprofundada no primeiro governo Lula da Silva; além da nova Lei de Falências aprovada em fevereiro de 2005.

3.1.3 Governança e governabilidade

O terceiro elemento norteador da contrarreforma proposta por Bresser-Pereira (1997) é o *aumento da governança do Estado*.

A governança é definida por esse intelectual como “[...] a capacidade financeira e administrativa em sentido amplo de uma organização de implementar suas políticas” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 45). Assim, o aumento da governança do Estado é apresentado como ampliação de sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo. Parte-se do entendimento de que a crise fiscal imobiliza a aparelhagem estatal e, por essa razão, as políticas de ajuste fiscal devem assumir centralidade, integrando-se à visão mais ampla de contrarreforma do Estado.

Na visão de Bresser-Pereira (1997), a governança será alcançada e a contrarreforma será bem sucedida quando o aparelho de Estado se tornar mais forte, embora menor: mais forte financeiramente, superando a crise fiscal que o abalou nos anos 80; mais forte estruturalmente, com uma clara delimitação de sua área de atuação e uma precisa distinção entre seu núcleo estratégico onde as decisões são tomadas e suas unidades descentralizadas; mais forte estrategicamente, dotado de elites políticas capazes de tomar as decisões políticas e econômicas necessárias; e administrativamente forte, contando com uma alta burocracia tecnicamente capaz e motivada. Esses elementos seriam alcançados por meio de uma nova administração pública, “[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão” (CARDOSO, 1995, p. 7). Trata-se da *administração pública gerencial*, cujos fundamentos centrais são os seguintes:

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 42).

Para Bresser-Pereira (1997), não há possibilidade de se obter governança se não se garante a *governabilidade*, quarto elemento que compõe o projeto de contrarreforma do Estado. Segundo o autor, esse conceito se refere à capacidade política de governar, que, por sua vez, resulta “[...] da relação de legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 46).

Em termos práticos, afirma o autor, a governabilidade se confunde com a legitimidade do governo, isto é, com o apoio de que dispõe na sociedade civil. Daí o argumento de que uma boa governança impacta positivamente na legitimidade do governo, ao mesmo tempo em que esta é necessária para o desenvolvimento daquela.

Segundo Bresser-Pereira (1997), são quatro os elementos de que depende a governabilidade nos regimes democráticos: a) a adequação das instituições políticas para intermediar interesses na aparelhagem estatal e na sociedade civil; b) a existência de mecanismos de *accountability*, não só para prestar contas à sociedade, mas, também, para cobrar funcionários de acordo com metas e desempenhos estabelecidos; c) a capacidade da sociedade civil limitar suas demandas e do governo de atendê-las; d) a existência de um “contrato social básico”, isto é, um pacto ou uma coalizão de classes que ocupe o centro do espectro político.

A preocupação de Bresser-Pereira (1997) com a governança e a governabilidade enquanto componentes do projeto de contrarreforma do Estado expressa a incorporação das orientações do FMI e do BM a respeito do controle das variáveis políticas no processo de ajuste estrutural.

Conforme explica Ugá (1997), a contrarreforma, tratada, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais apenas no âmbito tecnocrático, passou, na década de 1990, a incorporar elementos que em muito escapam da instância tida como “puramente econômica”.

A autora evidencia que os impactos promovidos pelas reformas neoliberais de cunho ortodoxo determinaram a revisão dos seus fundamentos. A combinação de austeridade econômica prolongada e a liberalização da economia geraram conflitos políticos muito mais importantes do que previam os organismos internacionais. Soma-se a isso o fato de que os resultados das políticas de ajuste – contrariamente ao que propugnavam seus defensores – tiveram efeitos drásticos sobre o quadro socioeconômico da maior parte dos países que a adotaram, minando sua confiabilidade (sustentação política), inversamente ao que demanda o plano de estabilização econômica. Em virtude dos percalços e fracassos, além do custo sociopolítico desses ajustes, a questão da viabilidade política da contrarreforma e dos elementos estratégicos para sua implementação passaram a ocupar centralidade no debate.

Portanto, é a partir dessas preocupações que, ainda nos anos 1980, surge a defesa dos programas de ajuste com “face humanizada”, da qual fazem parte as propostas de focalização da política social e, posteriormente, no início da década de 1990, toma lugar a discussão relacionada às condições que dão viabilidade política às reformas,

“[...] seja no que diz respeito às características sistêmicas que interferem no processo de implementação de políticas – isto é, a problemática da governabilidade –, seja no que tange aos pré-requisitos institucionais para a formulação e, principalmente, implementação da mesma – que dizem respeito à questão da governança” (UGÁ, 1997, p. 87).

Muitos autores – a exemplo de Ugá (1997), Fiori (1998), Almeida (2005) e Behring (2008) – alertam para o fato de que a retomada da noção de governabilidade, a partir dos anos 1990, tem expressado o compromisso teórico-ideológico de assegurar a implementação das chamadas políticas de “ajuste estrutural”, defendidas por agências internacionais como o FMI e o BM. Esses organismos definem a governabilidade de forma instrumental e, portanto, dão ao conceito um caráter eminentemente normativo ou programático. Não só por essa razão, mas, também, devido ao papel decisivo que desempenham no cenário mundial, esses organismos têm consolidado suas preocupações e recomendações através da construção de um senso comum em torno do tema, no qual governabilidade adquire o significado de capacidade dos governos para conjugar (simultânea e eficientemente) “reformas” de mercado com criação de condições institucionais capazes de estabilizar as expectativas dos decisores econômicos (FIORI, 1998).

É com base nessa linha de discussão que se torna possível compreender a incorporação da governança e da governabilidade ao projeto de contrarreforma do Estado sistematizado por Bresser-Pereira para atender às recomendações políticas e econômicas voltadas ao desenvolvimento das formas fictícias de valorização. O raciocínio circular segundo o qual a não implementação dos ajustes estruturais levaria à ingovernabilidade corresponde a mais um mecanismo de convencimento, cujas bases se fundamentam na estratégia de implementar os ajustes estruturais com a garantia de manutenção da “coesão social”.

Não é demais lembrar que, ao vencer as eleições presidenciais em 2002, o governo Lula utilizou argumento idêntico: alegando que o país estava “à beira do precipício”, defendeu que não seria adequado tomar qualquer medida que colocasse em risco a governabilidade (PAULANI, 2008), optando, então, por dar prosseguimento ao projeto político implementado pelo governo FHC, tal como mostraremos a seguir.

3.2 O BRASIL ENQUANTO PLATAFORMA DE VALORIZAÇÃO FINANCEIRA: O SIGNIFICADO DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E ECONÔMICAS NO PROCESSO DE CONTRARREFORMA

Conforme explica Paulani (2006b; 2008), o Brasil dos anos de 1980 não estava adequadamente preparado para desempenhar o papel de economia financeiramente emergente. As altas taxas de inflação que persistiam em nosso país produziam condições desfavoráveis nesse sentido, sobretudo porque o caráter centralizado e regulado da política cambial em voga não dava liberdade para a valorização financeira colocar-se a salvo em caso de turbulência; portanto, “[...] não só os ganhos eram incertos, como não havia segurança de que seriam efetivamente auferidos, na eventualidade de existirem” (PAULANI, 2008, p. 94). Soma-se a isso o fato de que o tamanho e grau de intervenção do aparelho de Estado na economia não lhe permitiam especializar-se na administração das finanças, além do que, impediam a garantia de ganhos reais às aplicações financeiras. Ainda de acordo com Paulani (2006b; 2008), a legislação vigente em nosso país também era vista como outro problema, pois colocava os direitos dos trabalhadores à frente dos interesses dos credores financeiros. Por fim, havia a questão previdenciária, que se constituía como mais um importante obstáculo à subordinação do país à economia política dos “novos tempos”. Todas as medidas necessárias para alterar esse quadro foram sendo tomadas a partir de Collor/Itamar, de modo a possibilitar a transformação do Brasil em plataforma de valorização financeira internacional.

Inicialmente, foi abordada a questão da dívida externa por meio do atendimento às exigências dos credores e agências internacionais, tais como a autorização para a securitização desses débitos, a abertura do mercado brasileiro de títulos privados e públicos aos capitais externos e a abertura financeira da economia brasileira, com a retirada gradativa dos controles que obstaculizavam o livre fluxo internacional de capitais (PAULANI, 2011). Em seguida, ainda no governo Itamar, buscou-se a estabilização monetária através do Plano Real, cujas implicações foram muito além da questão inflacionária:

Em primeiro lugar, ele [o Plano Real] resolveu o problema que impedia praticamente o funcionamento do país como plataforma de valorização financeira internacional. Mesmo com a abertura financeira já tendo sido formalmente operada, ela permaneceria letra morta, do ponto de vista de suas potencialidades em termos de atração de capitais externos de curto prazo, se o processo inflacionário não tivesse sido domado. Além disso, o plano abriu espaço para uma série de outras mudanças que teriam lugar no governo FHC (PAULANI, 2006b, p.91, acréscimo meu entre colchetes).

A estabilização monetária produzida pelo Plano Real permitiu que outras providências fossem tomadas durante os governos FHC com o objetivo de atender aos interesses de expansão do regime de acumulação com predominância na esfera financeira. Segundo Paulani (2006a), uma série de medidas, injustificáveis sob qualquer outro ponto de vista, foram adotadas em meio a uma combinação de promessas e ameaças econômicas, a saber: sob a ameaça do retorno da inflação, permitiu a valorização da moeda brasileira até a crise cambial de janeiro de 1999, quando US\$ 40 bilhões deixaram o país em apenas quatro meses; sob ameaça da perda de credibilidade, aprovou a Lei de Responsabilidade Fiscal, isto é, Lei Complementar nº. 101 (BRASIL, 2000), negociada com o FMI para colocar os interesses dos credores financeiros acima de quaisquer outros direitos; a ameaça do atraso e da perda do “bonde da história” foi utilizada para promover a abertura da economia, levar empresas brasileiras à falência, iniciativas que aumentaram o desemprego; sob ameaça do desequilíbrio fiscal e da perda do “bonde da história”, vendeu, com dinheiro público, empresas estatais de setores essenciais e estratégicos; com a ameaça da desvalorização do Real e retorno da inflação, elevou consideravelmente a taxa de juros; não obstante, isentou, da incidência de CPMF, os recursos aplicados em bolsa de valores e, também, isentou, de imposto de renda, a remessa de lucros de empresas a seus sócios no exterior; por fim, promoveu mudanças substantivas no regime previdenciário, dentre as quais se destaca a construção do mercado privado de previdência, que já vinha sendo reivindicada pelos defensores da expansão financeira. Ou seja, “[...] os oito anos de FHC produziram uma série de benefícios legais aos

credores do Estado e ao capital em geral, que não deixaram dúvidas quanto à seriedade de suas (boas) intenções para com esses interesses” (PAULANI, 2008, p. 58).

Conforme evidencia Paulani (2006a; 2006b; 2008; 2011), a ascensão de Lula da Silva e do PT ao Governo Federal significou um aprofundamento de todo esse processo, uma vez que, as ações adotadas evidenciaram sua adesão ao processo de transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional: a liquidez foi rigidamente controlada com elevação dos compulsórios dos bancos, os juros permaneceram em patamares extremamente altos, os superávits primários se elevaram para além dos níveis exigidos pelo FMI, a contrarreforma da previdência foi estendida aos servidores do funcionalismo público e a mudança na Lei de Falências priorizou os interesses dos credores financeiros.

Mesmo assim, a vitória da candidatura de Lula, em 2002, representou modificações importantes na política econômica brasileira. Vale dizer que tais mudanças não significaram ruptura com o modelo capitalista neoliberal da terceira via e sim a introdução de novos elementos, em virtude da coalizão de poder que representa e na qual tem se apoiado o PT.

Boito Junior (2006; 2012), além de Boito Junior e Berringer (2013), explicam que os governos Lula desenvolveram um novo arranjo do bloco no poder, de modo a construir um lugar mais confortável para a indústria no modelo político e econômico vigente: de um lado, aceitaram a atual divisão internacional do trabalho, embora, por outro lado, tenham requerido todas as oportunidades para obter o máximo possível dentro da função de exportador de produtos primários e de bens industriais de baixa concentração tecnológica que tal divisão reserva ao Brasil.

Essa situação de dependência do país no interior da nova dinâmica capitalista mundial é explicitada pelo estudo de Gonçalves (2012b). Ao analisar as estratégias da coalizão de poder representadas pelos governos Lula, o autor comprova, empiricamente, que a tendência política e econômica adotada pelo governo federal, a partir de 2003, envolve processos que se articulam, dialeticamente, para dar forma a uma espécie de *desenvolvimentismo às avessas*²³.

Além da predominância financeira, da concentração de capitais, da desnacionalização, a definição da economia política brasileira, a partir dos anos 2000, ainda seria delineada por outros aspectos, tais como o processo que marca a redução da participação da indústria de transformação no PIB brasileiro, assim como da participação do país no valor adicionado da indústria de transformação mundial. Ao mesmo tempo, explica o autor, ocorre aumento da

²³ Alguns autores optam por utilizar a denominação “neodesenvolvimentismo” ou “novo desenvolvimentismo” para se referir às alterações efetivadas pelos governos do PT ao longo dos anos 2000. Sobre o tema, conferir também: Alves (2013a; 2013b), Castelo (2010) e Gonçalves (2012a).

participação dos setores de mineração e agropecuária do país nos respectivos valores adicionados nesses setores em escala mundial. Em suma, pode-se dizer que “[...] a fronteira de produção do Brasil tem viés pró-mineração e pró-agropecuária e anti-indústria de transformação” (GONÇALVES, 2012b, p. 3). Não obstante, este processo é acompanhado por uma *dessubstituição de importações*, evidenciado pelo aumento do coeficiente de penetração das importações no país.

Outra característica identificada por Gonçalves (2012b) se refere ao processo de *reprimarização* das exportações, cujas marcas são definidas, por um lado, pela tendência de queda na participação dos produtos manufaturados no valor das exportações (de 56% em 2002, para 45% em 2010) e, por outro lado, pela tendência de elevação da participação dos produtos básicos (25,5% em 2002, para 38,5% em 2010). Soma-se a isso o fato de que os dados apresentados pelo autor comprovam uma redução da participação dos produtos altamente intensivos em tecnologia – assim como aumento da participação dos produtos de média e baixa tecnologia – nas exportações.

Como já destacamos, em conformidade com Amaral (2012), a *dependência tecnológica* do Brasil é agravada nesse contexto histórico. Os indicadores utilizados por Gonçalves (2012b) para comprovar essa situação se expressam em duas frentes: a primeira se refere à relação entre as despesas com importações de bens e serviços intensivos em tecnologia e os gastos com ciência e tecnologia no país (aumento de 2,4 em 2002, para 3,7 em 2010); a segunda se expressa na diferença entre o valor das importações de bens altamente intensivos em tecnologia e de maior valor agregado, assim como dos serviços tecnológicos, e o valor das exportações desses bens e serviços.

Resultado convergente com a maior dependência tecnológica do país é a expressão da perda de competitividade internacional nos produtos manufaturados, seguido de ganho de competitividade nos produtos primários, de modo que se torna possível afirmar que “[...] a reprimarização das exportações envolve, por um lado, maior competitividade internacional em *commodities* (produtos agrícolas, matérias-primas e minerais) e, por outro lado, menor competitividade em produtos manufaturados intensivos em recursos naturais” (GONÇALVES, 2012b, p. 12-13, grifo do autor).

A análise empreendida por Gonçalves (2012b) evidencia que as alterações políticas e econômicas operadas pela coalizão de poder representada pelos governos Lula reduziram a capacidade de o país resistir a pressões, fatores desestabilizadores e “choques externos”, tendo em vista suas iniciativas em diferentes instâncias: na comercial, promoveu desindustrialização, *dessubstituição de importações*, reprimarização e perda de

competitividade internacional; na tecnológica, agravou a dependência; na produtiva, promoveu desnacionalização e concentração de capitais; na financeira, aprofundou a dominância das formas especulativas de acumulação.

Portanto, pode-se dizer que o bloco dirigente do Brasil contemporâneo, em meio ao processo de financeirização, resgatou do limbo a agricultura e unificou ainda mais a classe burguesa em torno do novo modelo político-econômico voltado à redefinição da situação de dependência, posto que a nova fase capitalista no país, como ressalta Boito Junior (2006, p. 279), “[...] tem permitido um alívio na situação do setor da burguesia industrial voltado para exportação e da burguesia agrária”.

Feitas essas considerações, avancemos para a reflexão sobre os nexos orgânicos entre o projeto de contrarreforma do Estado brasileiro e as relações de hegemonia em nosso país, ou melhor, da relação entre a adoção dos fundamentos do neoliberalismo da terceira via no Brasil e algumas de suas implicações para a hegemonia da classe empresarial.

Um primeiro aspecto a ser destacado consiste no fato de que a implementação do neoliberalismo da terceira via em nosso país significou uma maior unidade da classe burguesa em torno do mesmo projeto de sociedade para o Brasil contemporâneo, permitindo-a superar o quadro de incertezas e a falta de perspectivas, que marcaram sua organização nas relações de força na década de 1980²⁴.

De acordo Boito Junior (1999), não há uma fração sequer da burguesia que tenha se colocado em oposição aos fundamentos da contrarreforma. O que houve, segundo o autor, foram apenas conflitos intraburgueses assentados em aspectos pontuais dessa política, conforme os interesses específicos das distintas frações que integram o bloco no poder. O autor explica: se, por um lado, a política de desregulamentação do mercado do trabalho e de supressão dos direitos sociais atende aos interesses do conjunto da burguesia, sendo objeto unificador de toda a classe, o mesmo não pode ser dito de outras iniciativas, tais como a privatização e a abertura comercial e financeira (BOITO JUNIOR, 1999; BOITO JUNIOR, 2006).

As privatizações, explica o autor, marginalizaram o pequeno e médio capital. Foram os grandes grupos monopolistas nacionais e seus associados estrangeiros que se serviram ideologicamente do discurso de defesa do mercado e da concorrência, para consolidar sua posição monopolista. Conforme comprova Bianchi (2001), a crítica de organismos

²⁴ Sobre o quadro de incertezas que caracterizou a organização dos empresários nos anos 1980, consultar Bianchi (2001).

empresariais à privatização, durante a década de 1990, não estava fundamentada em uma negação desta política, mas, sim, na forma como o processo vinha sendo realizado.

Já no caso da abertura comercial e financeira no Brasil, tem-se, ainda de acordo com Boito Junior (1999; 2006), um componente exclusivista, visto que essa política da contrarreforma gerou uma cisão entre as frações do grande capital, pois até mesmo o setor industrial da fração monopolista da classe empresarial no Brasil foi prejudicado, perdendo poder econômico e político na década de 1990. Evidência disso é o fato de que “[...] muitas de suas empresas foram vendidas ao capital estrangeiro, acossadas que estavam pela política de abertura e de juros altos, outras se converteram em montadoras de componentes importados – como foi o caso de boa parte do setor eletro-eletrônico” (BOITO JUNIOR, 2006, p. 276). Diante das perdas trazidas por esse componente da política econômica adotada, importantes entidades como a FIESP e a CNI protestaram em diversos momentos da década de 1990, sobretudo contra a política de juros altos e a abertura comercial “exagerada” do país.

Portanto, ao afirmar que a classe empresarial elegeu o neoliberalismo da terceira via como referência a ser adotada e implementada em nosso país, não desconsideramos que, no interior do bloco no poder, também ocorreram disputas entre as frações de classe com vistas à legitimação de seus interesses específicos a partir da revisão de aspectos pontuais. O fato é que as divergências, quando ocorreram, foram insuficientes para gerar oposição (de uma ou mais frações) desta classe ao projeto de contrarreforma. Evidência disso é a relação de contradição da grande burguesia industrial com os fundamentos da contrarreforma ao longo da década de 1990. Segundo Boito Junior (2012), os integrantes dessa fração de classe

Apoiavam, como toda a burguesia, a política social do neoliberalismo: desindexação dos salários, desregulamentação das relações de trabalho, redução e cortes nos direitos sociais – nas áreas de saúde pública, de previdência pública e de educação. Porém, relutavam em aceitar ou mesmo se opunham a aspectos importantes da política econômica neoliberal: rejeitavam a política de abertura comercial, que ameaçava o mercado cativo que o desenvolvimentismo criara para a indústria local, e procuravam manter posições de força que tinham conquistado no capitalismo brasileiro e que eram ameaçadas pelas reformas neoliberais (BOITO JUNIOR, 2012, p. 76).

No que pesem tais divergências entre as frações da classe burguesa, o processo de contrarreforma do Estado brasileiro unificou ainda mais o bloco no poder, sobretudo porque os governos Lula aprofundaram a política – já iniciada no segundo governo FHC – de construção de um lugar mais confortável para os grandes grupos econômicos nacionais no modelo político e econômico vigente, além do que, construíram uma aliança entre, de um

lado, um setor politicamente hegemônico, integrado pelo setor bancário e um setor politicamente subordinado, integrado pela burguesia industrial e do agronegócio²⁵.

Mais do que isso, o desenvolvimento do projeto neoliberal da terceira via expressou um processo de construção de uma nova hegemonia burguesa no Brasil, responsável não só pela unificação da própria classe, mas, também, pelo aprimoramento das estratégias de legitimação dos seus interesses particulares sobre o conjunto da sociedade.

A ascensão do PT ao governo federal, em 2003, permitiu o desenvolvimento de uma frente política que subordinou, por processos de convencimento, frações da classe trabalhadora ao projeto neoliberal da terceira via e, dessa forma, viabilizou um abrangente e significativo bloco de sustentação.

Dentre os trabalhadores organizados que compõem a frente dirigida pelo PT encontra-se principalmente uma parte dos trabalhadores assalariados que não só usufrui de condições de trabalho e remuneração superiores aos da grande massa operária e popular, mas, também, dispõe de grande capacidade de organização e luta sindical. Trata-se, segundo Boito Junior (2006), de operários de montadoras de veículos e de outras grandes empresas multinacionais, dos petroleiros, bancários de grandes bancos estatais e privados, dentre outros setores que possuem em comum o fato de serem representados pela CUT no cenário sindical.

Embora tenha reivindicado a construção de um Estado de Bem Estar Social no Brasil durante os anos 1980, a corrente hegemônica da CUT retornou às suas origens históricas de atuação dos anos 1970, isto é, voltou a recusar determinadas ações políticas de embate com a burguesia por parte dos trabalhadores e a apostar no sindicalismo propositivo, tendo em vista a melhoria das condições de vida e de trabalho pelo insulamento de um pequeno setor dos trabalhadores no terreno da luta política e sindical. Conforme explica Boito Junior (2006), o PT permitiu que inúmeros sindicalistas da CUT ocupassem altos cargos no executivo federal, fazendo com que o novo sindicalismo passasse a imaginar que “chegou ao poder”, na medida em que sindicatos de trabalhadores passaram a ter representantes seus, ao lado de representantes do empresariado, em organismos consultivos do governo. Longe de esperar uma ruptura com os fundamentos da contrarreforma, grande parte dos trabalhadores tem aceitado fundamentos neoliberais da terceira via, acreditando poder utilizar seu poder de organização e pressão sindical para “[...] converter alguns aspectos do neoliberalismo em instrumentos de defesa e melhoria de suas condições de vida” (BOITO JUNIOR, 2006, p. 283).

²⁵ Sobre o tema, consultar Boito Junior (2012).

O campesinato corresponde a outro setor organizado dos trabalhadores que compõe a frente política dirigida pelo PT. Boito Junior e Berringer (2013) explicam que organizações de luta pela terra, que representam o trabalhador do campo, como o MST, reivindicam a desapropriação das terras ociosas e a abertura de novos assentamentos. Porém, como os grandes empresários do agronegócio lograram um posicionamento importante nos governos Lula e Dilma, essas iniciativas foram reduzidas significativamente para os fins da reforma agrária. Ainda de acordo com os autores, a coalizão de poder representada pelos governos Lula e Dilma tem dado sinais de que pretende reduzir a pressão imposta por esses organismos com a divisão do movimento entre os assentados e os que lutam por novos assentamentos, pois, com o discurso da necessidade de aumentar a assistência técnica e financeira aos camponeses já assentados, tem sido oferecido programas de financiamento à agricultura familiar e de compras governamentais da produção camponesa. Dessa forma, tem compensado, ainda que ideologicamente, a redução das desapropriações de terra²⁶.

Outro setor importante dos trabalhadores que integram a frente dirigida pelo PT corresponde, segundo Boito Junior e Berringer (2013), à “massa marginal”, representada por trabalhadores desempregados, subempregados, pelos que vivem do trabalho precário ou “por conta própria” e que residem, principalmente, nas periferias dos grandes centros urbanos e no interior da região Nordeste. Os autores explicam que a parte desorganizada desse conjunto dos trabalhadores foi incluída na frente política pelo aprofundamento das ações de alívio à pobreza, como o Bolsa Família, por exemplo, apresentado como programa de transferência de renda às famílias que se encontram “abaixo da linha do pobreza”. Já a parte organizada dessa “massa marginal”, que compõe movimentos populares reivindicativos, como os de luta pela moradia, teve suas reivindicações atendidas, ao menos em parte, com a alteração da política habitacional dos anos 1990, rumo à construção de moradias populares por meio do programa habitacional Minha Casa Minha Vida (MCMV), criado no fim do governo Lula, mas mantido durante o governo Dilma²⁷.

Ampla, heterogênea e contraditória na sua composição de classe, a frente política dirigida pelo PT tem atuado enquanto tal sempre que necessário: em todos os momentos críticos do processo político nacional, em que a sobrevivência dos governos Lula e Dilma estiveram ameaçados, as forças que a integram – sob representação de importantes associações patronais, de centrais sindicais, de organizações representantes dos camponeses,

²⁶ A título de exemplo, pode-se recorrer às reportagens de Calgaro (2014) e Nascimento (2015), que apresentam dados sobre a desapropriação das terras durante os governos PT.

²⁷ Análise crítica da relação entre o PT e alguns movimentos populares de luta por moradia (MMC, MSTC, MTST), assim como do impacto ideológico do MCMV, foi desenvolvida por Oliveira (2011).

movimentos populares por moradia, bem como o eleitorado pobre e desorganizado – apoiaram, com manifestações dos mais variados tipos, ou simplesmente com seu voto, os governos do PT, expressando, assim, que fazem parte de um mesmo campo político (BOITO JUNIOR e BERRINGER, 2013).

Podemos afirmar que o desenvolvimento do neoliberalismo da terceira via no Brasil se caracterizou pelo fortalecimento da frente política que o sustenta, na medida em que a atuação do PT, enquanto uma *esquerda para o capital* (COELHO, 2005), aglutinou forças sociais distintas em torno do mesmo projeto de sociedade, visando à unificação da burguesia com grande parte dos trabalhadores num sólido pacto social voltado à construção de uma suposta sociedade de mercado com “justiça social”. A constituição de um arco de forças tão abrangente permitiu ao Coletivo de Estudos de Política Educacional cunhar a expressão “pororoca do novo mundo” (MARTINS E NEVES, 2010) para se referir ao encontro de correntes políticas distintas, a DPS e a esquerda para o capital, a fim de constituir, na prática social, o neoliberalismo da terceira via²⁸.

O processo de concretização do projeto empresarial de sociedade vem sendo realizado, portanto, sobre as bases de uma frente política avassaladora, cujos integrantes se empenham para formar uma vontade coletiva orientada na manutenção dos fundamentos da contrarreforma. Nessa linha, a apologia do mercado e da empresa privada como espaços da eficiência e da iniciativa inovadora e progressista, além da correspondente condenação do aparelho de Estado, das empresas públicas e do intervencionismo estatal como fontes de desperdício, de burocratismo e de privilégios, são ideias e valores que ganharam a condição de senso comum, difundindo-se e penetrando de modo desigual e às vezes contraditório, porém, largamente, no conjunto da sociedade brasileira (BOITO JUNIOR, 1999). Isso porque a concepção de mundo e a plataforma política da classe empresarial foram sendo convertidas em “cimento” de um novo bloco histórico, fazendo as ideias defendidas pelo bloco no poder se tornar cada vez mais legítimas, não só para minimizar o impacto das resistências à contrarreforma, mas, também, para ampliar a base de apoio ao projeto de sociedade que a sustenta.

Como reiteramos, o advento da doutrina neoliberal da terceira via e da coleção de práticas políticas e econômicas voltadas à contrarreforma veio preencher, no início dos anos

²⁸ Pororoca é o termo utilizado para se referir a um fenômeno natural caracterizado pelo encontro das águas oceânicas com as pluviais na foz do Rio Amazonas e afluentes próximos do litoral. Diferentemente da “pororoca do novo mundo”, que segue firme e forte na realidade social brasileira, a vertente natural do fenômeno tem dado sinais de esgotamento. Não obstante, até mesmo a mídia burguesa tem indicado que a construção de hidrelétricas e o desenvolvimento do agronegócio na região podem se constituir como as causas centrais do processo cujo resultado pode ser a erradicação desse evento na natureza (Cf. Santiago, 2015).

1990, a lacuna que faltava para que o Brasil se transformasse em plataforma de valorização financeira internacional. Travestida em pregação pela “modernização” do país, empurrada pelo argumento de que perderíamos o bonde da história e a possibilidade de adentrar no “admirável mundo novo da globalização”, a doutrina neoliberal da terceira via funcionou como fator de convencimento no país, recentemente democratizado e com movimento de massas se institucionalizando. Implementada a contrarreforma, a transformação do país em um “mercado financeiro emergente” tem nos reservado um papel melancólico na divisão internacional do trabalho, além dos efeitos deletérios produzidos para a economia nacional e para a capacidade de produzir uma sociedade menos fracionada e barbarizada (PAULANI, 2008).

Por fim, cabe destacar que a implementação dos fundamentos do neoliberalismo da terceira via garantiu ao bloco no poder tornar mais aprimorada sua estratégia de construção do consenso, na medida em que atualizou suas formas de dominação: a contrarreforma do Estado brasileiro – e sua tentativa de construir uma “sociedade civil ativa” – propiciou o surgimento (e redefinição) de inúmeros organismos empresariais responsáveis pela conversão da sociedade civil em um espaço privilegiado de harmonização dos conflitos de interesse, tal como mostraremos no capítulo seguinte, cujo foco central é, exatamente, a discussão sobre o processo de construção e consolidação dos atuais aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial, isto é, dos novos intelectuais coletivos da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.

4 “RESPONSABILIDADE SOCIAL” NO BRASIL: CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS NOVAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL NA “QUESTÃO SOCIAL”

[...] a responsabilidade social é uma ideologia que marca a redefinição da estratégia de dominação implementada pela classe burguesa na atualidade (MARTINS, 2009b, p. 150-151).

Concomitantemente à implementação do processo de contrarreforma no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, foram sendo criadas estratégias voltadas à legitimação de um novo padrão de sociabilidade capaz de assegurar o exercício da dominação de classe no seio das relações de hegemonia.

O Coletivo de Estudos de Política Educacional situa esse conjunto de estratégias como um intenso e articulado processo de difusão de valores, ideias e práticas sociais que redefinem a participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, com vistas ao fortalecimento da “coesão social” nos moldes do neoliberalismo da terceira via. Trata-se de uma *Nova Pedagogia da Hegemonia*, isto é, um processo de educação para o consenso, caracterizado pelo exercício da dominação de classe no capitalismo contemporâneo e viabilizado por meio da dimensão educativa do Estado (NEVES, 2005a).

É possível afirmar que, a classe empresarial incorporou as orientações do neoliberalismo da terceira via e passou a operar com objetivos pedagógicos dirigidos a essa redefinição do padrão de sociabilidade.

Orientando-se no entendimento de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e, por isso, a sociedade civil deveria demonstrar comprometimento e responsabilidade com a construção de um suposto bem comum, os empresários, a partir da segunda metade dos anos 1990, buscaram garantir a “coesão social” redefinindo os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação. Para tanto, recorreram a um conjunto de ações descritas por Martins (2009b) nos seguintes termos: (a) diluição das formas de identificação do trabalhador com sua classe através do estímulo ao chamado individualismo como valor moral radical, no sentido de fortalecer a noção de “cidadania ativa”; (b) reordenamento do papel das organizações da sociedade civil pré-existentes para adaptá-las ao cumprimento da nova função nas relações de hegemonia, qual seja, a de difundir a nova sociabilidade por meio do fortalecimento da noção de “sociedade civil ativa”; (c) incentivo ao surgimento de organizações de novo tipo, capazes de atuar na execução de políticas sociais, fortalecendo o

“capital social” das comunidades e os modelos de descentralização participativa rumo à formação da chamada “sociedade de bem-estar”.

A construção dessas iniciativas responde à tentativa de redefinir a relação entre aparelho de Estado e sociedade civil no Brasil dos anos 1990. Em suma, pode-se dizer que o processo de transformação do Brasil em plataforma de valorização financeira internacional introduziu novas possibilidades para a classe empresarial se legitimar como dirigente dos processos históricos: diante da necessidade de legitimar sua concepção de mundo e definir a direção política e econômica do país, os empresários, cada vez mais convencidos da necessidade de atualizar suas estratégias de dominação, investiram nos processos pedagógicos para redefinição do padrão de sociabilidade.

No presente capítulo, recorreremos à tese da constituição da Nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil para analisar a adoção da “responsabilidade social” como fundamento orientador das intervenções empresariais na “questão social”.

Desde já, vale o alerta de que as ações empresariais de novo tipo na “questão social” significam uma reelaboração do “velho”, o que permite, portanto, a coexistência, na prática social, de distintas formas de intervenção. Nessa linha, a reelaboração, a que estamos nos referindo, expressa o desenvolvimento da filantropia e o surgimento da “responsabilidade social” por meio de um processo no qual esta se forma pela elevação daquela a um patamar qualitativamente superior, processo que, ao mesmo tempo, conserva algo de essencial da filantropia e a atualiza. Portanto, a rigor, podemos afirmar que a filantropia continua existindo enquanto tal na realidade brasileira, mas que, em decorrência dos processos históricos, seu desenvolvimento deu forma a um fenômeno novo, a “responsabilidade social”, objeto de análise deste capítulo.

Detemo-nos na investigação de dois importantes organismos da classe empresarial, a saber: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE). Procura-se evidenciar a contribuição dessas organizações empresariais não só para o delineamento de uma nova forma de atuação dos empresários na “questão social”, mas, também, para a incorporação desta no projeto empresarial de sociedade para o Brasil contemporâneo.

Inicialmente, na seção intitulada *O Grupo de Institutos Fundações e Empresas e o “investimento social privado”*, abordamos o papel desse organismo como precursor do movimento que culminou com a adoção da “responsabilidade social” no meio empresarial. Na segunda seção, *O Instituto Ethos e a “responsabilidade social”*, apresentamos a contribuição desse organismo no processo de aprimoramento das ações que vinham sendo defendidas pelo

GIFE. Por fim, a terceira seção – intitulada *A ideologia da responsabilidade social e o processo de aperfeiçoamento dos aparelhos necessários ao seu desenvolvimento* – sintetiza o significado da “responsabilidade social” nas relações de poder e, também, do papel do GIFE e do IE no processo de multiplicação dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante responsáveis pela formulação e difusão de concepções e ações de novo tipo nos diferentes campos da chamada “questão social”. Assim, torna-se possível posicionar o GIFE e o IE como aparelhos formuladores da “responsabilidade social” e, ainda, situar a “responsabilidade social” como uma ideologia constituinte do projeto empresarial de sociedade para o Brasil contemporâneo.

4.1. O GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS E O “INVESTIMENTO SOCIAL PRIVADO”

Até a primeira metade da década de 1990 no Brasil, as ações empresariais voltadas ao enfrentamento da “questão social” se constituíam, predominantemente, como ações não orgânicas, descontínuas e fragmentadas, uma vez que, não transcendiam a noção de filantropia. Historicamente, as ações desse tipo, no Brasil, se ligam à Igreja Católica e datam do período colonial, quando confrarias fundaram organizações voluntárias, como hospitais, orfanatos e asilos, patrocinados por fundos patrimoniais e doações (GIFE, 2006b). Com o passar dos anos, as empresas também passaram a realizar ações sociais fundamentadas na ideia de caridade, destinando parte de seus lucros ao enfrentamento de “problemas sociais”. Essa forma de atuação, praticada isoladamente ou sistematicamente pelos empresários, é definida como “filantropia empresarial” e nada diz sobre o planejamento estratégico da burguesia nas relações sociais de dominação, ou seja, é uma ação de caridade, dirigida à comunidade, cujos fundamentos não expressam pretensões de subordinar o conjunto da sociedade a seu projeto particular de mundo.

Segundo Martins (2009b), a mudança dos fundamentos da atuação empresarial relativa ao enfrentamento da “questão social” teve como marco duas experiências embrionárias que, mesmo sem superar conceitualmente a ideia de filantropia empresarial, forneceram subsídios necessários para o fortalecimento ideológico e organizativo da classe burguesa. Uma delas foi ligada ao Prêmio Empresa-Comunidade (Prêmio ECO), coordenado pela Câmara Americana de Comércio²⁹; a outra se vincula às atividades da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança

²⁹ Na visão de seus formuladores, o referido concurso, criado em 1982, “[...] foi pioneiro no reconhecimento de empresas que adotam práticas socialmente responsáveis e gerou uma rica reflexão sobre o desenvolvimento

e Adolescente, dirigida pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ)³⁰.

A partir dessas experiências, foi possível repensar a atuação empresarial orientada na noção de filantropia, uma vez que, esta já dava sinais de esgotamento frente ao surgimento de ações mais orgânicas e audaciosas. Ou seja, as ações embrionárias promovidas pela Câmara Americana de Comércio e pela Fundação ABRINQ deram pistas para o aprofundamento de um intenso e complexo processo de organização da classe dominante e, assim, a ideia de filantropia empresarial, que serviu de referência para iniciativas fragmentadas e descontínuas de um ou outro empresário sobre a “questão social”, foi dando lugar a uma noção eficaz no processo de construção da unidade orgânica da classe, de modo a produzir os elementos materiais e simbólicos necessários à edificação da nova sociabilidade requerida pelo Estado capitalista neoliberal da terceira via no Brasil.

Na tentativa de avançar neste sentido, um grupo de empresários mobilizados pelo Prêmio ECO, que se reunia informalmente na Câmara Americana de Comércio, desde 1989, para debater a filantropia empresarial, criou, em 1995, o organismo denominado “Grupo de Institutos, Fundações e Empresas” (GIFE).

A compreensão de seus fundadores se baseou na constatação de que o processo de contrarreforma do Estado brasileiro demandava um aprimoramento das iniciativas empresariais na “questão social”, razão que os instigou a buscar alternativas que

empresarial sustentável no Brasil” (Dados disponíveis em: <<http://www.premioeco.com.br/history>>. Acesso em 28 ago. 2014). Conforme destaca Martins (2009b), o Prêmio ECO surgiu no mesmo contexto em que intelectuais orgânicos da burguesia estadunidense propuseram que o conjunto da ação empresarial de tipo filantrópico nos Estados Unidos devia ultrapassar o campo da doação em dinheiro para conquistar ações mais sólidas e orgânicas de intervenção na sociedade. Ainda segundo o autor, a Câmara de Comércio Americana atribuiu ao concurso uma alternativa importante para divulgar e oferecer visibilidade às empresas que, naquela época, realizavam algum tipo de ação em favor dos mais pobres. Esperava-se, com isso, estimular intervenções semelhantes de outros empresários. No Brasil, o concurso em questão visou, no plano específico, orientar, de forma muito modesta, a mudança de mentalidade e postura política da classe no Brasil, enquanto no plano geral, buscou difundir a cultura empresarial dos Estados Unidos, tendo em vista o fortalecimento da identidade ideológica da burguesia brasileira com a burguesia daquele país; dessa forma, conclui o autor, o Prêmio ECO contribuiu para que a Câmara de Comércio Americana pudesse cumprir “[...] a missão de introduzir no país certo grau de identidade e homogeneidade das ações empresariais para além do que propunha a noção restrita de filantropia empresarial” (MARTINS, 2009b, p. 135).

³⁰A ABRINQ, segundo seus criadores, “[...] é uma entidade de classe de representação oficial da indústria e do setor de brinquedos, sem fins lucrativos, fundada em 02/07/1985, com o objetivo de cuidar e defender os legítimos interesses da classe em todos os fóruns, nacionais e internacionais, dentro dos melhores preceitos éticos”. Dados disponíveis em: <<http://www.abrinq.com.br/QuemSomos.aspx>>. Acesso em: 28 de ago. 2014. Conforme explica Martins (2009b), os intelectuais da ABRINQ se envolveram ativamente no processo que culminou com a promulgação do “Estatuto da Criança e do Adolescente” em 1990. No mesmo ano, criaram a Fundação ABRINQ, cujas ações – desenvolvidas no sentido de conscientizar e mobilizar os empresários de diferentes setores sobre a relevância de um tema indiretamente relacionado às relações de produção – forneceram indícios, para a classe empresarial, de que era necessário superar a noção de filantropia empresarial (MARTINS, 2009b).

transcendessem as ações filantrópicas, julgadas como ineficazes, para atender às novas demandas impostas pelos “novos tempos” aos empresários organizados enquanto classe social. Indo mais além, podemos afirmar que o agravamento dos problemas gerados pelas relações sociais capitalistas na economia política mundial do final do século XX e início do século XXI elevou a tomada de consciência do empresariado sobre os riscos que os crescentes índices de pobreza poderiam acarretar para a manutenção das relações de poder. Nessa linha, recorreram não só à noção de “terceiro setor” como, também, a de “responsabilidade social” a fim de expressar, ao conjunto da classe, a necessidade e a urgência da adoção de novas referências ideológicas para o exercício da dominação. Vejamos o que afirma o GIFE (2014) sobre o processo que delineou seu surgimento:

No início dos anos 90, o Brasil assiste à ampla difusão dos conceitos de terceiro setor e responsabilidade social empresarial. Também intensifica-se nessa fase o debate internacional sobre a crescente incapacidade do Estado de cumprir sozinho suas obrigações no campo do bem comum. No mesmo período, o desgaste das ações filantrópicas na opinião pública, provocado pela corrupção no sistema social e na Legião Brasileira de Assistência (LBA), levou o grupo a mostrar ao país que havia muitas organizações realizando um trabalho sério na área social, investindo recursos privados com fins públicos. Assim, em 26 de maio de 1995 realizou-se a Assembléia de Constituição do GIFE, com a presença de 25 organizações, tendo como seu primeiro documento aprovado o Código de Ética. **O GIFE é, portanto, fruto do processo de redemocratização do país, do fortalecimento da sociedade civil e, especialmente, da crescente conscientização do empresariado brasileiro de sua responsabilidade na minimização das desigualdades sociais existentes no país**³¹.

O surgimento do GIFE, portanto, se relaciona ao contexto histórico no qual imperava a difusão do entendimento de que o aparelho de Estado não poderia cumprir sozinho as suas obrigações no campo da “questão social”. Trata-se, como já demonstrado, de um momento em que os países dependentes, como é o caso do Brasil, são chamados a rever os gastos da aparelhagem estatal e, ao mesmo tempo, estimular a ideia de colaboração entre as classes para garantir a implementação do processo de contrarreforma do Estado sem a promoção de significativos abalos na “coesão social”.

Numa perspectiva crítica, pode-se dizer que a crescente “conscientização” do empresariado brasileiro sobre sua responsabilidade na “minimização das desigualdades” sociais existentes no país, tal como sugere o GIFE, refere-se, na verdade, à elevação do nível de consciência política coletiva dessa classe, na medida em que ela assume o compromisso

³¹ Grifos nossos. Disponível em: <http://www.gife.org.br/ogife_historico.asp>. Acesso em: 28 ago. 2014.

político-ideológico de transformar suas concepções e ações em “cimento” de um novo bloco histórico. Esse é um dos fundamentos gerais que explicam o surgimento e a atuação desse aparelho privado de hegemonia, apresentado por seus fundadores como uma rede sem fins lucrativos, cuja missão seria a de congregar diferentes organizações de origem empresarial para “[...] aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum”³².

A tarefa a que se propõe o GIFE, de congregar, em seu interior, diferentes organismos de origem empresarial para atuarem organicamente na sociedade brasileira, expressa o entendimento de que a articulação entre as organizações da classe burguesa se constitui como caminho necessário para substituir ações fragmentadas por uma complexa interconexão entre sujeitos individuais e coletivos de diferentes áreas e regiões do país e, até mesmo, do mundo. Sob o ponto de vista das relações de poder, esse vínculo orgânico entre as entidades empresariais atende ao interesse de construir as formas de solidariedade social ligadas à noção de “sociedade civil ativa” e “cidadania ativa”, conforme defendido por Giddens (1999; 2001).

A eficácia da articulação política em questão, como reconhece o próprio GIFE, se sustenta no fato de que ela permite “[...] estabelecer uma dinâmica de colaboração em torno de objetivos comuns, com base na soma de competências e de forças” (GIFE, 2003, p.16). Ou seja, trata-se de uma forma de atuação que tende a potencializar os esforços empresariais em torno de objetivos comuns, permitindo a obtenção de resultados mais expressivos, se comparados a experiências desenvolvidas de forma fragmentada ou isolada, tal como as provenientes da filantropia.

Portanto, agir no campo social com base no aprimoramento da articulação política – ou, fundamentado na noção de “parceria”, para utilizar o termo defendido pelo GIFE, – seria importante, porque

[...] tende a elevar a qualidade do projeto, à medida que cada parceiro comparece com aporte de know-how específico à ação empreendida, leva à otimização de recursos, promove a troca de experiências, a formação de redes e o desenvolvimento de tecnologia de ponta na área social. Confere, ainda, visibilidade e força política ao projeto, favorecendo sua repercussão na sociedade e na esfera pública (GIFE, 2003, p.17).

Segundo o organismo, as relações de “parceria” “[...] podem envolver a atuação conjunta de empresas – ou de seus institutos ou suas fundações –, organizações da sociedade civil, centros de pesquisa, universidades e órgãos públicos” (GIFE, 2003, p.16). Destaca-se,

³²Disponível em:<http://www.gife.org.br/ogife_missao_objetivos.asp>. Acesso em: 28 de ago. 2014.

neste processo, a importância dada para a articulação com o aparelho de Estado, uma vez que, a influência na definição de políticas públicas integra o foco das ações defendidas pelo organismo. Compartilhamento de aprendizagens, maior conexão entre as organizações, busca por melhor utilização de recursos e a possibilidade de maior eficácia nas ações empreendidas são alguns elementos que, segundo o GIFE, constituem os benefícios da atuação articulada em torno de um mesmo projeto social.

Não podemos deixar de reiterar que o GIFE se apropria da tese defendida pelo neoliberalismo da terceira via, de que as “parcerias”, no sentido mais específico, ou a própria revisão do neoliberalismo ortodoxo, em um sentido mais amplo, corresponde a uma necessidade dos “novos tempos”, em que os riscos impostos pela instabilidade passaram a demandar uma nova forma de atuação dos empresários para garantir a hegemonia. Mais do que isso, o GIFE passou a difundir o entendimento de que as relações sociais de produção da existência não são “eternas”, mas, sim, históricas e, portanto, podem ser superadas, na medida em que o agravamento das contradições da atual forma de produzir a vida no capitalismo pode tornar a dominação política e econômica insustentável. Esse posicionamento pode ser captado na formulação seguinte, na qual o organismo alerta que:

[...] a principal motivação dessa rede [GIFE] é a certeza de que a sociedade tal como está – com escassez de recursos naturais, concentração de renda e a desigualdade causada por ela – é insustentável. A construção de um mundo melhor para futuras gerações depende de um alinhamento entre as ações do primeiro, segundo e terceiro setores (GIFE, 2006b, p. 49, acréscimo meu entre colchetes).

Na tentativa de ordenar e incentivar a intervenção burguesa nas políticas de alívio às expressões da “questão social”, a partir de novas referências político-ideológicas, o GIFE se propõe a organizar a classe empresarial em torno do *Investimento Social Privado* (ISP), definido pelo organismo como “[...] o repasse voluntário de recursos privados de forma **planejada, monitorada e sistemática** para projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público” (grifo no original)³³.

Segundo Fernando Rossetti, esse conceito surgiu como tentativa de diferenciar as ações defendidas por esse organismo das práticas que existiam há muito tempo no Brasil³⁴.

³³ Disponível em: <http://www.gife.org.br/ogife_investimento_social_privado.asp>. Acesso em: 28 ago. 2014.

³⁴ Fernando Rossetti foi secretário-geral do GIFE entre os anos de 2004 a 2013. Possui licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1987) e especialização em Direitos Humanos pela Universidade Columbia, em Nova York (1997). Também foi diretor-executivo do Greenpeace Brasil (2013-14) e presidente do Conselho de Diretores da WINGS (Worldwide Initiatives for Grantmaker Support; 2008-2012).

Tratava-se, segundo ele, de uma alternativa para se afastar da filantropia, que “[...] se sujou ao longo do tempo, seja com um viés de caridade ou assistencialismo, ou pela evasão de imposto” (UNIETHOS, 2012, p. 36), razão que os fizeram seguir o caminho do ISP.

Para o GIFE, alguns elementos intrínsecos ao conceito de ISP o diferenciam das ações assistencialistas, orientadas no conceito de filantropia. São eles: a preocupação com planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos; a estratégia voltada para resultados sustentáveis de impacto e “transformação social”; além do envolvimento da comunidade no desenvolvimento da ação³⁵. Seria, portanto, uma ação social que não se caracteriza simplesmente pela simples doação e sim “[...] por um envolvimento consciente e estruturado, feito de forma planejada, monitorada e sistematizada” (GIFE, 2006b, p. 45).

Segundo Martins (2009b), as principais ações desenvolvidas pelo GIFE com vistas a difundir o ISP envolvem: (a) elaboração e apresentação de propostas e estudos relativos ao ISP no Brasil; (b) fornecimento de planejamentos técnico-políticos para ação de seus associados; (c) realização de assessoria e estudos jurídicos para o fortalecimento do trabalho dos sócios; (d) acompanhamento da tramitação de projetos de lei no Congresso Nacional sobre temáticas relacionadas às organizações da sociedade civil e projetos sociais; (e) oferecimento de programas de formação de especialistas em diferentes níveis para atuar em projetos sociais de empresas e institutos e fundações; (f) edição de livros, manuais e documentos sobre temáticas importantes para as organizações da sociedade civil dedicadas a projetos sociais; (g) realização de eventos exclusivos para os sócios, de modo a construir propostas de ação coletiva, além de eventos abertos a organizações da sociedade civil e pessoas interessadas nos temas tratados pelo GIFE, a fim de difundir suas concepções e propostas; (h) estabelecimento de “parcerias” com outras organizações nacionais e internacionais para o fortalecimento de suas iniciativas; (i) estímulo à formação de organismos empresariais e não-empresariais comprometidos com a ideia de fortalecimento da sociedade civil enquanto espaço de colaboração e promoção do bem comum.

Em relação às áreas de atuação, o GIFE orienta seus associados sobre como desenvolver ações de ISP em diferentes campos, tais como educação, juventude, geração de trabalho e renda, formação de jovens, cultura e arte, meio ambiente, assistência social, esporte, apoio à gestão de organizações do “terceiro setor”, comunicação, defesa de direitos, desenvolvimento comunitário e saúde (GIFE, 2010).

Além disso, foi fundador e diretor-executivo da ONG Cidade Escola Aprendiz (1999-2002). Dados disponíveis em: <<https://br.linkedin.com/in/fernandorossetti/pt>>. Acesso em: 17 de ago. 2015.

³⁵ Disponível em: <http://www.gife.org.br/ogife_investimento_social_privado.asp>. Acesso em: 28 ago. 2014.

Feitas essas considerações, podemos afirmar que o papel desempenhado pelo GIFE no processo de redefinição da atuação empresarial na “questão social” pode ser evidenciado por sua defesa em torno de um conceito que expressa a tentativa (bem sucedida) de superar as concepções e ações oriundas na filantropia.

Por meio do ISP, coube ao GIFE promover a articulação orgânica dos empresários enquanto classe em torno do mesmo projeto de sociedade, cuja fundamentação se inspira nos pilares do neoliberalismo da terceira via. Unificando esforços e orientando ações de “investimento social privado”, o GIFE reagiu sobre a própria classe burguesa, no sentido de desenvolvê-la, isto é, articulá-la às novas demandas impostas pelas relações de hegemonia no Brasil. Assim, desempenhou uma importante função organizativa, visto que elevou o nível de consciência política coletiva dos empresários e os impulsionou para a adoção de novas ações na “questão social”, cujos efeitos educativos passaram a incidir diretamente nas relações sociais de dominação³⁶. Portanto, em uma perspectiva gramsciana, pode-se concluir que este organismo atuou como um importante aparelho privado de hegemonia, elaborando concepções e ações voltadas à edificação de uma nova coesão cívica e à construção de um novo padrão de sociabilidade no país (MARTINS, 2009b).

4.2 O INSTITUTO ETHOS E A “RESPONSABILIDADE SOCIAL”

Embora o GIFE tenha captado a insuficiência da filantropia diante das necessidades impostas pela complexificação das relações sociais de dominação no Brasil dos anos de 1990, este organismo conviveu com uma insuficiência conceitual em torno do ISP até a primeira década dos anos 2000, quando avançou nos esforços para situá-lo enquanto um dos elementos constituintes da “responsabilidade social empresarial” (RSE), ou simplesmente, “responsabilidade social”. Esse avanço realizado pelo GIFE só foi possível por meio de sua articulação a outro organismo empresarial, o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE), a quem coube a tarefa de introduzir o conceito RSE no Brasil.

Segundo Martins (2009b), o IE foi criado, em 1998, por intelectuais que estiveram à frente da ABRINQ, muitos deles ligados ao PNBE, com a finalidade de ampliar e estimular uma nova conduta empresarial na sociedade brasileira. Definido como uma organização não governamental, o Instituto tem a missão proclamada de “[...] mobilizar, sensibilizar e ajudar

³⁶ Analisaremos, na segunda parte desta tese, os fundamentos da atuação do GIFE – e também do IE – ao discutirmos suas intervenções na educação escolar. Por ora, nos dedicaremos, apenas, à tarefa de evidenciar o papel desses organismos na redefinição da atuação da classe empresarial na “questão social”.

as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade sustentável e justa”³⁷. Trata-se de mais um organismo destinado à articulação da classe em torno dos mesmos preceitos de dominação.

O IE, assim como o GIFE, parte da constatação de que o empresariado deve assumir novas responsabilidades nas relações de poder contemporâneas. Não obstante, também passa a atuar na organização da própria classe no sentido de unificá-la em torno de noções que transcendem a ideia de filantropia, tais como as formulações sobre “empresários éticos” ou empresas/ações “socialmente responsáveis”. Parte-se do reconhecimento de que a incorporação de ações “socialmente responsáveis” por parte dos empresários contribui para situá-los como sujeitos políticos coletivos aliados na resolução dos “problemas sociais”.

Ou seja, para conquistar o “respeito” – entenda-se o consenso – do conjunto da sociedade, o IE defende a adoção de “comportamentos éticos” que fortaleçam as bases de sustentação das relações de poder, sobretudo pelo convencimento das pessoas impactadas diretamente por suas iniciativas educativas de alívio à pobreza. Na medida em que se amplia a difusão de ações sustentadas nesses princípios pela realidade brasileira, são desenvolvidas novas possibilidades de subordinação dos trabalhadores aos preceitos da colaboração entre as classes, visto que a própria forma de se reconhecer o empresariado tende a ser modificada por essas iniciativas: as comunidades mais afetadas pela desigualdade proveniente da economia política do capitalismo contemporâneo passam não só a enxergar as “empresas cidadãs” como aliadas na construção de uma sociedade melhor, como, também, começam a se envolver em ações de “parceria”, cujos fundamentos legitimam, pelo consenso, as próprias relações sociais de dominação que determinam a distribuição desigual das produções culturais acumuladas historicamente.

O próprio IE explicita o funcionamento ideológico de suas iniciativas ao relacionar “mundo economicamente mais próspero” com “mundo socialmente mais justo”. A proposição sugere que a construção de um “capitalismo mais humano”, ainda que no plano ideológico, amplia as possibilidades de manutenção da estabilidade política e econômica necessária à reprodução das relações sociais de produção da existência. Esse é um dos fundamentos gerais que sustentam a defesa do IE por uma nova atuação da classe empresarial:

Ao adicionar às suas competências o comportamento ético e socialmente responsável, a iniciativa privada conquista o respeito das pessoas e das comunidades que são impactadas por suas atividades, e o resultado é o reconhecimento da sociedade às suas atitudes. A responsabilidade social está

³⁷ Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/missao>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

se tornando cada vez mais fator de sucesso empresarial, o que cria novas perspectivas para a construção de um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo³⁸.

A contribuição específica do IE no processo de redefinição da atuação dos empresários na “questão social” reside na introdução do conceito de RSE como orientador das novas ações desenvolvidas pela classe burguesa para educar o consenso na sociedade brasileira.

Conforme explica esse organismo, a adoção de ações empresariais voltadas para a transformação do quadro social “[...] é mais do que uma questão de filantropia ou boa vontade de seus dirigentes. É uma atitude de responsabilidade social empresarial, decorrente da necessidade ética de devolver para a sociedade parte dos benefícios que nela as empresas obtêm” (IE, 2003, p. 7).

Segundo a definição apresentada pelo IE, a RSE deve ser entendida como

[...] a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (IE, 2013a, p. 16).

Trata-se, portanto, de um conceito mais abrangente que o ISP. Conforme explica Martins (2009b), a adoção da RSE da forma que propõe o IE implica, no plano das aparências, o compromisso do empresariado com uma série de princípios, tais como: respeito aos direitos de cidadania e direitos trabalhistas; disposição para implementar ações de mobilização de voluntários, de promoção social e de preservação ambiental; atuação junto à aparelhagem estatal na definição e implementação de políticas públicas e apreciação de projetos de lei; disposição para defender a diversidade em todos os campos da vida; aceitação do diálogo como princípio e base de relação com indivíduos, organizações e instituições sejam da sociedade civil ou da aparelhagem estatal; valorização da transparência e da “verdade” nas ações empresariais; desprendimento para valorizar as formas de “desenvolvimento sustentável” da sociedade.

Esses princípios compõem o arsenal político-ideológico criado pelo IE para dar forma às ações de “responsabilidade social”. Conforme consta no Estatuto Social desse organismo (IE, 2014), as iniciativas por ele desenvolvidas integram doze linhas de ação, cada qual com seus objetivos específicos.

³⁸ Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/visao>>. Acesso em: 28 de ago. 2014.

No campo definido como *princípios e valores*, o Instituto destaca o compromisso de estimular o desenvolvimento da “ética” e do “comportamento socialmente responsável”. Nesse ponto, o organismo evidencia o reconhecimento de que a mudança de mentalidade dos empresários – uma das finalidades propostas pelo IE – deve impactar diretamente nas comunidades em que as ações “socialmente responsáveis” são desenvolvidas. Ou seja, as iniciativas empresariais de novo tipo devem difundir, pelo conjunto da sociedade, maneiras específicas de pensar e agir, de modo que a nova vontade coletiva não fique restrita ao interior das empresas e, sim, seja alastrada pelo tecido social. Daí o posicionamento do IE de que suas iniciativas buscam “[...] orientar as empresas para trabalhar **a mudança de cultura das pessoas** desenvolvendo os valores que fundamentam e sustentam visões, atitudes e comportamentos condizentes com uma sociedade sustentável” (IE, 2014, p.1, grifo nosso).

A *mobilização* é outra linha de ação desenvolvida pelo IE e se refere ao compromisso de estimular os empresários, executivos e trabalhadores das empresas, assim como as principais lideranças e organizações com influência no comportamento empresarial, para a promoção da “responsabilidade social” e da “sustentabilidade”. Trata-se, portanto, da reafirmação de seu papel de organizador da classe, visto que o próprio organismo esclarece o teor de suas iniciativas ao explicitar seu interesse em movimentar os empresários (e também os trabalhadores) na direção proposta por seu projeto político.

O IE se destaca, também, na produção de conhecimentos voltados à efetivação da “responsabilidade social” como referência para abordar diferentes expressões da “questão social” contemporânea. Na linha de ação denominada *estudos, pesquisas, metodologias e ferramentas*, torna-se evidente o compromisso do Instituto não só com a realização de estudos e pesquisas para aprofundar o conhecimento sobre conceitos e práticas de “sustentabilidade” e “responsabilidade social”, mas, também, com o desenvolvimento e disseminação de metodologias e ferramentas para auxiliar as empresas a materializarem esses conceitos em atributos de tecnologias, produtos e serviços³⁹.

Outro objeto de preocupação do IE refere-se à necessidade de incentivar a *inovação*. Por essa razão, o Instituto busca promover o engajamento das empresas na produção e difusão de conhecimentos que permitam incrementar processos, produtos e padrões empresariais,

³⁹ Os estudos produzidos e publicados pelo IE envolvem temas bastante variados e atuais, cuja análise crítica se apresenta como tarefa importante na guerra de posição que integra a luta de classes contemporânea. Além dos estudos sobre educação (IE, 1999), que serão objeto de análise na segunda parte desta tese, podemos mencionar, a título de exemplo, as produções desse organismo que orientam as empresas para a atuar nos seguintes temas: erradicação da pobreza (CAMAROTTI e SPINK, 2003); valorização da mulher (IE, 2000; IE, 2004); direitos humanos LGBT (IE, 2013b); reabilitação do preso (IE, 2001b); promoção da inclusão (GIL, 2002; CRUZ, 2004) e, ainda; promoção do voluntariado (IE, 2001a).

sejam eles novos ou já consolidados. Além disso, destaca o organismo, que as iniciativas nesse campo visam articular a colaboração das empresas com a chamada “vanguarda do pensamento nacional e internacional” sobre a inovação para a sustentabilidade.

É importante mencionar que, embora enfatize a redefinição de comportamentos e concepções, no âmbito da sociedade civil, o IE considera que as ações de “responsabilidade social” devem incidir, inclusive, na definição, implementação e controle das políticas efetivadas na aparelhagem estatal. Ou seja, para esse organismo empresarial, as concepções e ações orientadas na “responsabilidade social” devem transcender a instância da sociedade civil, de modo que possam gerar impactos, também, no aparelho de Estado. Esse posicionamento torna-se evidente quando o organismo, ao definir os objetivos da linha de ação denominada de *políticas públicas*, afirma que suas iniciativas envolvem a tarefa de

[...] estimular e apoiar a participação das empresas na agenda pública, ampliando as parcerias entre os setores público e privado e o controle social sobre as políticas públicas; estimular as empresas a assumirem compromissos com metas e padrões operacionais mais elevados que a prática atual do mercado e ajudá-las a identificar e apresentar aos órgãos governamentais e/ou de autorregulação as mudanças necessárias no ambiente institucional para dar sustentação competitiva às novas práticas e de modo que o conjunto do mercado se mova em direção aos padrões adotados; **articular a participação de empresários, executivos e lideranças da sociedade civil na defesa da aprovação e implementação de políticas públicas** (IE, 2014, p. 2, grifo nosso).

O fortalecimento das articulações políticas também recebe o destaque por parte do IE. Esse organismo propõe a *articulação de parcerias* a fim de promover maior ligação entre as empresas e destas com organizações não-governamentais, poderes públicos e agências multilaterais, com intuito de facilitar a convergência de iniciativas locais, nacionais e internacionais com vistas ao chamado desenvolvimento sustentável. O instituto ainda destaca suas iniciativas voltadas à *mediação e facilitação de diálogos*, que correspondem à tentativa de “[...] criar espaços de diálogo e negociação de compromissos entre lideranças empresariais, políticas e da sociedade civil” (IE, 2014, p. 2).

No sentido de impulsionar a difusão da “responsabilidade social” e de seus fundamentos pelo conjunto da sociedade, o IE desenvolve iniciativas de convencimento e formação de novos intelectuais, sejam eles individuais ou coletivos.

Uma delas articula-se à linha de *informação*, através da qual, se busca “[...] identificar, produzir, gerenciar e disseminar informações sobre o desenvolvimento sustentável e a gestão

socialmente responsável dos negócios de modo a permitir amplo acesso público às mesmas” (IE, 2014, p.1).

Outra se refere à política de *comunicação*, que visa desenvolver e operar mecanismos, processos e instrumentos virtuais e físicos de comunicação, próprios ou de terceiros, a fim de permitir a divulgação de dados, informações e conhecimentos sobre “desenvolvimento sustentável” e “responsabilidade social”. Além disso, o Instituto destaca que essa linha abre possibilidades de

[...] **estimular a criação de uma ampla cultura de sustentabilidade e responsabilidade social**; assistir as empresas no uso da comunicação como forma de estimular e efetivar suas ações de responsabilidade social; estimular e realizar parcerias com as empresas de mídia e os meios de comunicação em geral para divulgar artigos, campanhas e matérias sobre os problemas, as práticas empresariais e as políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à responsabilidade social empresarial (IE, 2014, p. 1, grifo nosso).

A realização de *palestras, conferências, seminários, feiras e congressos* complementa esse processo, pois permite discutir a “responsabilidade social” por meio de diálogos, debates, encontros e eventos com empresas e outras instituições, bem como promover a participação dos associados em conferências e fóruns internacionais. Não obstante a todas essas iniciativas citadas, o IE ainda oferece *orientação técnica*, assumindo o compromisso de estimular e orientar as empresas no planejamento, mobilização de recursos e aprimoramento de suas práticas de gestão, de governança e de relações comerciais com base na “responsabilidade social”. Por fim, o Instituto, ainda, reconhece a possibilidade de desenvolvimento de *atividades correlatas*, isto é, de outras possíveis atividades necessárias ao cumprimento dos objetivos apontados, mas que não se enquadram conceitualmente nas linhas apontadas.

Recorrendo a esse arsenal político-ideológico, o IE se propõe a instrumentalizar os empresários para torná-los capazes de: (a) compreender e incorporar, de forma progressiva, o conceito e o comportamento empresarial “socialmente responsável”; (b) implementar políticas e práticas que atendam aos critérios “éticos” – entenda-se ideológicos – da RSE, de modo a conquistar o desenvolvimento econômico com “coesão social”; (c) assumir seus compromissos de empresários de novo tipo com todos aqueles que são atingidos por suas atividades; (d) demonstrar a seus acionistas a relevância de um comportamento “socialmente responsável” para o retorno em longo prazo sobre seus investimentos; (e) identificar formas inovadoras e eficazes de atuar em “parceria” com as comunidades na construção do “bem-estar comum”, ou seja, numa perspectiva crítica, o que significa encontrar alternativas

capazes de ordenar uma rede de proteção social que supra ideologicamente as necessidades daqueles que vivem em “situações de risco”, de modo a minimizar os impactos da precarização das políticas sociais promovidas pela contrarreforma do Estado no Brasil contemporâneo; (f) prosperar nas relações de hegemonia de modo a atribuir ao capitalismo uma face aparentemente humanizada⁴⁰.

Essa instrumentalização almejada pelo IE corresponde ao desenvolvimento de um processo educativo, que passa pela assimilação de uma concepção de mundo, mas ainda avança no sentido da adoção de iniciativas com importantes impactos nas relações de hegemonia.

No âmbito da própria classe, essa relação pedagógica desenvolvida pelos IE busca unificar os empresários em torno de concepções e ações capazes de reposicionar a identidade burguesa na sociedade contemporânea. Trata-se, como alerta Martins (2009b), de uma tentativa de consolidar o perfil do novo empresário, isto é, o “empresário social”, que se dispõe a “[...] enfrentar desafios sociais novos com responsabilidade e desprendimento político, agregando em torno de si a sociedade pelo diálogo e práticas concretas, como propõe a terceira via” (MARTINS, 2009b, p. 156). Por sua vez, no âmbito da classe trabalhadora, as iniciativas empresariais “socialmente responsáveis” – assim como as noções e *slogans* que as sustentam – tendem a subordinar os trabalhadores, no plano intelectual e moral, a um modo de vida capitalista renovado, traduzido pelo consenso ativo⁴¹ dos movimentos sociais e pela noção de “cidadão empreendedor e colaborador”.

Conforme já mencionado, o surgimento e o desenvolvimento do IE permitiram ao GIFE aprimorar suas concepções e iniciativas em torno da redefinição da atuação empresarial na “questão social”. Esse organismo incorporou os fundamentos da RSE e, dessa forma, foi capaz de situar o ISP como integrante de uma concepção mais abrangente e eficaz, tornando ambos os conceitos mais aptos para cumprir a função organizativa da classe nas relações sociais de dominação contemporâneas. Portanto, nesse processo, o ISP foi atualizado, passando a ser considerado “[...] a alma da responsabilidade social da empresa” (ALIANÇA

⁴⁰ Esses seis elementos foram elaborados criticamente com base na *Missão* proclamada pelo IE. Para ter acesso à formulação original do organismo, consultar o link disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/missao>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

⁴¹ Segundo Bianchi (2001), consenso ativo é aquele de caráter ético-político, já que voluntário, fundamentado na incorporação de demandas e na mobilização permanente da classe dominada. Esse caráter ativo, afirma o autor, é próprio dos momentos históricos em que há expansão de uma classe (ou fração de classe) capaz de construir um novo Estado. E complementa: “Ele é marcado pelo máximo desenvolvimento das energias privadas nacionais e pelo alargamento da base histórica do próprio Estado, ou seja, pela constituição e fortalecimento da sociedade civil e pela criação de uma ampla rede de instituições privadas através da qual o consenso é permanentemente organizado” (BIANCHI, 2001, p. 19).

CAPOAVA, 2010, p. 24)⁴², mas, ao mesmo tempo, essa atualização fortaleceu, também, o objeto central defendido pelo IE, pois este passou a englobar aquela iniciativa do GIFE, que já se distanciava conceitualmente da noção de filantropia. Ou seja, pode-se dizer que as iniciativas do IE contribuíram para unificar ainda mais a “direita para o social” (DPS), na medida em que o GIFE, outro importante aparelho privado de hegemonia da classe burguesa, atualizou o conceito de ISP em conformidade com a RSE, fortalecendo o processo de difusão e criação de uma nova vontade coletiva.

Assim, coube ao GIFE incorporar e difundir o imperativo de que construir uma sociedade capitalista com face “mais humana” impõe a necessidade de redefinir a atuação empresarial na “questão social” com base na RSE, de modo a evitar um “colapso” das relações sociais capitalistas:

Quando se fala em responsabilidade social, surge a necessidade de uma mudança significativa, que se faz urgente em função do rápido agravamento dos problemas sociais e ambientais. O modelo de sociedade gerado no século XX com a civilização industrial está à beira do esgotamento e na aurora de um novo paradigma a ser construído (GIFE, 2010, p.30).

Feita essa discussão, passemos para a caracterização da “responsabilidade social” enquanto uma ideologia, cujo impacto nas relações de poder pode expressar, nos dias de hoje, uma especialização de aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial.

4.3. A IDEOLOGIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E O PROCESSO DE APERFEIÇOAMENTO DOS APARELHOS NECESSÁRIOS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

[...] os partidos têm a tarefa de elaborar dirigentes qualificados; eles são a função de massa que seleciona, desenvolve, multiplica os dirigentes necessários para que um grupo social definido [...] se transforme, de um confuso caos, em exército político organicamente preparado (GRAMSCI, 2007, p. 85).

⁴² A *Aliança Capoava* foi criada, em 2002, como expressão da articulação política firmada entre Ashoka, AVINA, IE e GIFE. Segundo seus criadores, esse organismo dedica-se “[...] a promover e estimular, no Brasil, a reflexão sobre os modelos e os impactos das parcerias e alianças entre lideranças e organizações da sociedade civil e do setor empresarial. A Aliança tem como missão criar uma mítica positiva e animadora pela construção e fortalecimento de parcerias e alianças entre as lideranças e organizações da sociedade civil e do setor empresarial, em busca de maior impacto em suas ações para o desenvolvimento sustentável” (ALIANÇA CAPOAVA, 2010). Informações sobre Ashoka e Avina podem ser obtidas, respectivamente, nos sites dessas entidades, a saber: <<http://brasil.ashoka.org/>> e <<http://www.avina.net/avina/pt/listado-paises/brasil/>>.

Iniciamos esta seção com a epígrafe que retoma as palavras de Gramsci, porque o papel do GIFE e do IE no processo de desenvolvimento da RSE nos remete à função política desempenhada por esses organismos nas relações de poder que marcaram a sociedade brasileira a partir da contrarreforma da década de 1990.

Frente à lógica da privatização, focalização e descentralização que passou a orientar as políticas sociais no Brasil com o processo de transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional, o GIFE e o IE atuaram decisivamente para criar e consolidar iniciativas que minimizassem os impactos da contrarreforma na “coesão social”. Como evidenciamos, esses organismos – sob o fundamento da RSE – criaram um complexo aparato político-ideológico com iniciativas incisivas de formação técnica e ético-política voltadas à difusão e legitimação de sua concepção de mundo na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que visavam construir uma rede de proteção social para suprir – ainda que mínima e ideologicamente – as demandas dos trabalhadores mais afetados pela economia política da etapa capitalista que estava em construção.

Longe de significarem simples ações dos empresários na “questão social”, as atividades “socialmente responsáveis” defendidas pelo GIFE e pelo IE expressaram a elevação do nível de consciência política coletiva da classe burguesa na luta pela afirmação de seus objetivos de médio e longo prazo no país. Evidência disso é o fato de que a RSE, base de sustentação desses organismos para suas iniciativas, se constituiu como uma referência capaz de atender às demandas postas aos empresários pelas relações sociais de dominação nos “novos tempos”, permitindo-lhes reunir noções e ações em torno de uma concepção que não só organizou, mas, também, impulsionou a classe rumo à redefinição de suas estratégias para manutenção da hegemonia na atualidade. Devido a este papel desempenhado pela RSE nas relações de poder contemporâneas, podemos defini-la como uma “[...] ideologia que reúne ideias, experiências e propostas dentro de uma única concepção que visa organizar e impulsionar a classe empresarial para ação coletiva na busca de determinados objetivos políticos-ideológicos” (MARTINS, 2009b, p. 150).

Por ideologia, entendemos a unidade dialética entre *concepção de mundo* (ideias e valores) e *ação* (normas de conduta), através da qual são mobilizadas, articuladas e direcionadas as formas de pensar e agir dos indivíduos de modo que eles possam compreender o mundo e nele atuar em prol da afirmação dos interesses históricos e imediatos de determinada classe social. Atribuímos a esse conceito o mesmo sentido que Gramsci (1978)

confere às denominadas *ideologias orgânicas*, que são historicamente necessárias para a configuração de um determinado bloco histórico. Vejamos a explicação do filósofo italiano:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. **Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam**, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão movimentos individuais, polêmicas, etc. (GRAMSCI, 1978, p. 62-63, grifo nosso).

As reflexões apresentadas anteriormente expressam a defesa do GIFE e IE da adoção “responsabilidade social” enquanto uma ideologia, cujos fundamentos seriam historicamente necessários para garantir a estabilidade política e econômica em um contexto histórico marcado pelo agravamento das contradições próprias das relações sociais capitalistas⁴³. Cabe-nos, ainda, explicitar que esses organismos incentivaram a criação de novos aparelhos privados de hegemonia, os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social, responsáveis pela difusão e fortalecimento das novas noções e iniciativas empresariais.

O argumento central do GIFE e IE era o de que os “empresários éticos” deveriam criar seus institutos ou fundações de modo que as empresas pudessem se “aproximar mais” – entenda-se atuar organicamente enquanto classe no interior – das comunidades. Nessa linha, os institutos e fundações, concebidos como núcleo de “inteligência social”, desempenhariam a função de ponte, isto é, de elo entre a empresa e a comunidade, pois supõe-se que eles “[...] entendem tanto do negócio quanto das relações com a comunidade” (ALIANÇA CAPOAVA, 2010, p.21) e, dessa forma, estariam mais aptos para formular iniciativas empresariais na “questão social” sempre que as empresas se propusessem a realizar esse tipo de ação.

Os institutos e fundações, na visão do GIFE e do IE, expressam a superação do assistencialismo, na medida em que caminham no sentido da “Inteligência Social” e passam a atuar com base na ideologia da responsabilidade social. A partir dessa perspectiva, os programas desenvolvidos nas comunidades transcendem as ações convencionais de socorro à pobreza – já criticadas por Giddens (1999), quando os concebe como ineficazes e produtores de “passividade” – e passam a configurar uma nova tendência, que segue a linha da “política gerativa”, tal como propõe o neoliberalismo da terceira via. Esse é o posicionamento

⁴³ Embora o presente estudo enfatize a relação entre a “responsabilidade social” e os processos pedagógicos voltados para a hegemonia da classe empresarial, não podemos desconsiderar que essa ideologia não se dissocia da busca incessante do lucro, como bem assevera Martins (2009b).

demonstrado pelos organismos ao afirmarem que: “A tendência atual no papel de articulação desempenhado pelos institutos e fundações extrapola o debate dos interesses corporativos e **visa fortalecer o capital social nas localidades onde a empresa atua**” (ALIANÇA CAPOAVA, 2010, p. 22-23, grifo nosso).

O fato é que, desde a criação do IE e do GIFE, vem sendo fortalecida a ideologia da responsabilidade social no Brasil. Tomando como exemplo o papel articulador cumprido pelo GIFE, observamos o expressivo crescimento do número de associados a esse organismo empresarial, de vinte e cinco, em 1995, para cento e trinta e cinco em 2014⁴⁴. Como veremos na parte seguinte desta tese, alguns desses associados vêm desenvolvendo ações de grande impacto ideológico sobre a educação escolar dos futuros trabalhadores, chegando, inclusive, a formar determinadas articulações políticas (as chamadas redes) que potencializaram a capacidade de penetração de suas concepções e ações no âmbito da aparelhagem estatal.

A questão que se coloca no presente momento diz respeito à especificidade da atuação do GIFE e IE enquanto um partido ideológico no sentido gramsciano, sobretudo se considerarmos o desenrolar de suas iniciativas a partir do segundo mandato do governo Lula (2006-2014).

Martins (2009b), ao analisar a penetração e o desenvolvimento da ideologia da responsabilidade social no país entre os anos de 1995 a 2006, constata a existência de duas fases nesse processo histórico, com destaque para o papel central desempenhado pelo GIFE e pelo IE (aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social).

A primeira delas, segundo o autor, corresponde aos dois governos de FHC (1995-2002), período marcado pela *construção das bases do novo padrão de sociabilidade* no Brasil. Em linhas gerais, o GIFE e o IE atuaram, nesta fase, com o intuito de atender ao desafio de superação da filantropia, razão pela qual buscaram

[...] oferecer condições para ordenar as experiências dentro de um só preceito e ainda incentivar outras empresas a aderirem a este movimento, fortalecendo de maneira sistemática e orgânica a ideologia da responsabilidade social nessa primeira fase de penetração no país (MARTINS, 2009b, p. 166).

A segunda fase se inicia com o primeiro mandato do governo Lula (2003 a 2006), e corresponde ao contexto histórico no qual a classe empresarial aprofunda suas iniciativas em

⁴⁴ No apêndice I, são apresentados os institutos, fundações e empresas associados ao GIFE. Os dados apresentados estão disponíveis em: <http://www.gife.org.br/associados_listacompleta.asp>. Acesso em: 09 set. 2014.

prol da *consolidação do novo padrão de sociabilidade* no Brasil. Martins (2009b) explicita que, neste período, os aparelhos formuladores e os aparelhos difusores da nova ideologia mantiveram acionados seus vínculos com organizações que já se encontravam em zona de confluência hegemônica, caminhando no sentido de intensificar suas ações com vistas a ampliar a unidade burguesa e aprofundar o processo de sedimentação da nova sociabilidade capitalista. Se, na fase de construção das bases do novo padrão de sociabilidade, a ideologia da responsabilidade social agregava a Direita para o Social, na fase seguinte, iniciada com a ascensão do PT ao governo federal, após sua vitória nas eleições de 2002, o bloco no poder pode articular essa fração da classe empresarial à Esquerda para o Capital, fortalecendo ainda mais a ideologia em questão (MARTINS, 2009b; NEVES, 2010).

Martins (2009b) já indicava a possibilidade de o segundo mandato do governo Lula ser todo marcado pela consolidação da ideologia da responsabilidade social, o que poderia permitir, à nova sociabilidade, concretizar a padronização das formas de pensar e agir no plano individual e coletivo, consolidar as redes de organizações preparadas para executar políticas sociais e, ainda, ratificar a ideia de colaboração para o apassivamento das lutas sociais. Portanto, há cerca de uma década após o início do primeiro governo Lula, um questionamento que merece destaque é o seguinte: estaríamos vivenciando um aprofundamento das iniciativas orientadas na ideologia da responsabilidade social? Com a consolidação do novo padrão de sociabilidade, qual o resultado obtido pela burguesia na luta de classes para afirmar seus interesses na educação escolar?

Na epígrafe desta seção, se encontra a afirmação de Gramsci (2007), segundo a qual os partidos possuem a tarefa de elaborar (selecionar, desenvolver e multiplicar) os dirigentes qualificados para que uma classe social atinja o grau de organização necessário à manutenção de sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade. Recorrendo a esta afirmação, o presente estudo trabalha com a hipótese de que GIFE e IE, ao atuarem como partido ideológico, na perspectiva gramsciana, foram capazes de qualificar (aprimorar) os dirigentes (aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social) necessários para o aperfeiçoamento das estratégias burguesas de dominação no campo da educação escolar. Se o que afirmamos ao longo deste estudo faz sentido, é provável que os oito anos (2007-2014) que sucederam o fim do primeiro mandato da coalização de poder representada pelo governo Lula tenham sido marcados por um refinamento das ações orientadas pela ideologia da responsabilidade social na educação escolar, na medida em que, a nosso ver, alguns aparelhos difusores dessa ideologia alcançaram um alto grau de especialização e aperfeiçoamento de suas iniciativas, a ponto de assumirem uma importância tão decisiva que lhes permitiu situar os empresários

como protagonistas na construção de uma nova vontade coletiva sobre a formação escolar das novas gerações. Seguindo esta linha, acreditamos que a “direita para o social” garantiu a ampla difusão de suas proposições na sociedade civil, apresentando-as como representantes da “coletividade”, e, dessa forma, tem alterado a correlação de forças que marcou a luta de classes na definição da política educacional da década de 1990 no país. É o que buscaremos comprovar, na parte seguinte deste estudo, ao analisar a criação e o desenvolvimento das iniciativas de “responsabilidade social” na educação escolar do Brasil contemporâneo.

**PARTE II – O PROJETO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O
BRASIL CONTEMPORÂNEO**

5 A “DIREITA PARA O SOCIAL” E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DAS BASES DO NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE NO BRASIL (1995-2002)

[...] a incorporação da Educação ao discurso dominante expressa uma mudança na estratégia de atuação dos organismos internacionais nos chamados países em desenvolvimento, mudança diretamente relacionada à crise estrutural do capitalismo, que demanda novos meios para operar as contradições do sistema. A prioridade conferida à Educação, à primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigada no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente, no escopo da ideologia da *globalização* (LEHER, 1998, p. 84-85, *itálico do autor*).

Feito o debate sobre o projeto empresarial de sociedade para o Brasil contemporâneo, faz-se necessário destacar como a política educacional foi sendo configurada no decorrer do processo de contrarreforma iniciado nos anos 1990.

O presente capítulo introduz esta discussão ao refletir sobre o processo de redefinição da educação escolar pública no Brasil durante os dois governos FHC, período histórico que corresponde ao contexto de construção das bases do novo padrão de sociabilidade em nosso país, conforme evidenciamos anteriormente com base em Martins (2009b). Pode-se dizer que, as reflexões expostas a seguir buscam apresentar os fundamentos que nortearam a política educacional no Brasil entre os anos 1995-2002, destacando a organização da classe empresarial nesse contexto para efetivar seu projeto de formação humana, supostamente demandado pela inserção do país na nova dinâmica da economia política mundial.

Para apresentar as reflexões, optamos por dividir o capítulo em duas seções.

A primeira – intitulada *A ideologia da globalização e a redefinição da política educacional brasileira* – relaciona o reordenamento da educação escolar no Brasil dos anos 1990 com as proposições do BM e da UNESCO para a educação básica nos países dependentes. Evidenciaremos que, em meio à preocupação com o alívio da pobreza e a formação técnica e ético-política dos futuros trabalhadores, o bloco no poder recorreu aos fundamentos da contrarreforma para orientar a educação escolar pública das novas gerações.

A segunda seção evidencia que a batalha de ideias para consolidar e aprofundar o projeto empresarial de sociedade no Brasil permitiu à classe burguesa enfatizar a educação escolar como elemento central das ações orientadas na ideologia da responsabilidade social.

Evidência disso são as proposições do IE e do GIFE para o campo da educação, cuja análise é apresentada na seção intitulada *O que as empresas podem fazer pela educação? As proposições do GIFE e do Instituto Ethos para a educação escolar pública no contexto de construção das bases do novo padrão de sociabilidade.*

Com essas reflexões, buscamos explicitar os fundamentos pedagógicos gerais que orientaram a contrarreforma educacional no Brasil dos anos 1990, além das proposições de GIFE e IE para construir, na educação escolar, as novas bases ideológicas do projeto neoliberal da terceira via no país.

5.1. A IDEOLOGIA DA GLOBALIZAÇÃO E A REDEFINIÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Conforme evidenciamos na primeira parte desta tese, as expressões da crise capitalista no Brasil fizeram com que a classe empresarial acirrasse suas iniciativas em defesa de um processo de contrarreforma. No campo da educação escolar, como ressalta Souza (2012), isso implicou em um envolvimento contínuo das elites industriais na política educacional, sendo este o ponto chave de sua agenda a partir dos anos 1990. A análise de formulações da CNI e da FIESP evidencia que essas entidades visualizavam a educação para formação de “capital humano” como fator de destaque para o desenvolvimento do país, razão pela qual a discussão sobre a “valorização dos recursos humanos” passou a ser enfatizada em inúmeros documentos empresariais daquele contexto.

O documento “Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil” (CNI, 1988), por exemplo, já trazia críticas ao “sistema” educacional brasileiro, assim como a defesa por sua adequação aos “novos tempos” (RODRIGUES, 1998; SOUZA, 2012). Nele, a disponibilidade e qualidade dos “recursos humanos” são apontadas como barreiras à competitividade. O argumento geral é o de que as falhas do “sistema” educacional não permitem maximizar a utilização da força de trabalho. Por essa razão, se defende uma maior articulação entre o ensino e as “verdadeiras necessidades” dos processos produtivos:

O sistema de ensino está afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas. Em um ambiente marcado pela introdução das novas técnicas de produção, este distanciamento poderá se agravar, na medida em que a demanda por trabalhadores mais qualificados, aptos para funções complexas, deverá aumentar (CNI, 1988, p. 19).

A consideração do “capital humano” como insumo básico à competitividade da indústria brasileira é aprofundada em outra produção dessa entidade na passagem dos anos 1980 para a década de 1990. Como observa Rodrigues (1998), o documento “Educação Básica e formação profissional: uma visão dos empresários” (CNI, 1993) expressa uma complexificação do discurso pedagógico desse organismo, na medida em que este expandiu o conceito de educação básica, defendeu sua universalização, encarou o ser humano como um bem ao qual deva ser agregado valor e, ainda, propôs uma educação que desenvolva “todas as potencialidades humanas” – desde que essas estejam em sintonia com um mercado cada vez mais competitivo. Explicando sua proposta para formação da força de trabalho, o documento defende a redefinição da tarefa dos educadores (o papel do “ensino” deveria dar lugar ao de “facilitador da aprendizagem”), além do que, propõe uma reformulação curricular baseada em três eixos, quais sejam: flexibilidade no saber, interdisciplinaridade do conhecimento, além da construção, pelo indivíduo, de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, com ênfase na abstração, na apropriação de mecanismos lógicos e na transformação da maneira de pensar e construir conceitos (RODRIGUES, 1998).

A FIESP também expressou preocupação com a educação escolar na passagem dos anos de 1980 para a década de 1990, defendendo, por essa razão, iniciativas voltadas ao incremento do “capital humano”, com destaque para a questão da pobreza. Na publicação “Livre para crescer: proposta para um Brasil Moderno” (FIESP, 1990), a FIESP reafirma a importância da educação nos “novos tempos”, afirmando que a “[...] prioridade máxima para o setor público na área social deve ser a formação de capital humano em todos os níveis” (FIESP, 1990, p. 41). Para a entidade, a estrutura dos gastos públicos na educação deveria ser radicalmente alterada de modo a “[...] defender os interesses permanentes da população infantil e adolescente pobre” (FIESP, 1990, p. 42). O argumento geral é o de que há uma inversão da prioridade social na área da educação, o que seria revelado pelo tratamento que vinha sendo dado pelo governo a cada nível de ensino:

Dos alunos matriculados nas universidades públicas, 50% pertencem a famílias situadas nas classes de renda mais elevada da população, que puderam frequentar a rede privada de 1º e 2º graus, de melhor qualidade, enquanto apenas 6% são de famílias de baixa renda. Por causa de distorções como a gratuidade do ensino público superior e a má qualidade do ensino de 1º e 2º graus, cada criança que nasce em família de alta renda recebe, em média, quatro vezes mais em subsídios do governo para sua educação do que uma criança oriunda de família pobre – uma completa inversão de valores sobre o papel do Estado, que é o de promover a igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade (FIESP, 1990, p. 41-42).

A FIESP, portanto, já no início da década de 1990, expressava o entendimento de que o investimento “eficiente” na formação de “capital humano” se constituía como tarefa primordial para a inserção competitiva do país na economia política mundial dos “novos tempos”. A opção pelo “Brasil moderno”, na visão da entidade, envolveria, dentre outros, “[...] a concentração eficiente dos recursos públicos em investimentos destinados à formação de capital humano – especialmente nas camadas jovens e pobres da população” (FIESP, 1990, p. 43). Assim como o posicionamento da CNI, a FIESP sustentava suas formulações no argumento de que a elevação da qualidade do “capital humano” era um dos fatores necessários ao aumento da competitividade do país para sua “inserção” no mercado – “livre” e mundializado.

Pode-se dizer que essas formulações da FIESP e da CNI sobre a educação necessária à “modernização” do Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990 podem ser mais bem compreendidas se considerarmos sua relação com a passagem da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização, a partir da qual a preocupação com a educação escolar pública vai sendo redefinida – a partir dos anos 1990 – de modo a configurá-la como fator decisivo para o alívio da pobreza e a “coesão social”.

Motta (2008) explica que a “teoria do capital humano” – incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960 – se fundamenta no entendimento de que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital, chamado de “capital humano”, que seria tão mais produtivo quanto maior fosse sua qualidade. Essa qualidade estaria relacionada à intensidade de treinamento a que cada trabalhador pode ser submetido ao longo da vida. O argumento geral é o de que a qualidade do “capital humano”, além de melhorar o desempenho individual do trabalhador, tornando-o mais produtivo, se constitui, também, como fator decisivo para gerar riqueza, equalização social e crescimento econômico.

No Brasil, segundo a autora, a penetração mais efetiva da teoria do capital humano ocorreu na década de 1970, quando compôs as bases ideológicas do que se convencionou chamar de política desenvolvimentista. Essa perspectiva ideológica, que prevaleceu durante a “Era de Ouro” do capitalismo, pressupunha que o “subdesenvolvimento” era uma fase passível de ser superada pela adoção das orientações desenvolvimentistas. Ou seja, difundia-se a crença de que a desigualdade social entre classes, países ou regiões não era uma questão orgânica ao capitalismo, mas, sim, um fenômeno conjuntural, supostamente apto a ser corrigido mediante a alteração de fatores como a qualificação de trabalhadores e a modernização da produção.

Nessa perspectiva, a educação, enquanto incremento de “capital humano”, era compreendida como instrumento de modernização e competitividade, uma vez que, podia “modernizar” a produção, especialmente pela qualificação da força de trabalho; mas, ao mesmo tempo, era entendida também como instrumento de equalização entre países e regiões, bem como entre classes, em suma, um recurso básico de mobilidade, equalização e justiça social (MOTTA, 2008). Além disso, tal perspectiva defendia que a escola e as políticas educacionais podiam e deveriam atuar como mecanismo de *integração* dos indivíduos à vida produtiva, sendo que a ineficácia dessa função (integradora) poderia comprometer o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e nações (GENTILI, 2005).

Recorrendo à promessa de desenvolvimento a todos aqueles que compartilhassem os princípios supostamente necessários à superação do “subdesenvolvimento”, essa perspectiva ideológica atendeu ao objetivo histórico de manejar as tensões sociais decorrentes da pobreza até meados dos anos 1980, quando começa a ganhar força a ideologia da globalização.

Com a ruína do socialismo real, o desmonte da URSS e a crise da dívida nos países periféricos, no início dos anos 1980, acrescidos dos impasses financeiros do Estado de Bem Estar Social, a concepção de desenvolvimento foi sendo ideologicamente apagada pelo bloco dirigente dos países centrais. Leher (1998) explica que a doutrina desenvolvimentista, como conduzida pela potência hegemônica, estava sendo demasiadamente exaurida e desacreditada, demandando uma renovação do sistema ideológico. É nesse contexto que os neoliberais, sob a coordenação e supervisão do FMI e do BM, puderam se afirmar como portadores da “verdadeira doutrina” capitalista, empreendendo a contrarreforma nesse modo de produção da existência em crise, processo que configuraria, segundo seus defensores, uma “nova era”, a da “globalização”. Nela, a doutrina do “desenvolvimento para todos” cedeu espaço para a doutrina segundo a qual os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível para honrar os “compromissos” firmados com os credores financeiros. Nesse novo contexto, a promessa propugnada pela ideologia dominante deixou de ser a *superação* da pobreza, para se concentrar em seu *alívio*:

[...] a ideologia da globalização tornou-se hegemônica e, com ela, as promessas de que todos os países chegariam ao estágio de alto consumo de massa foram abandonadas, como atesta o deslizamento semântico do Banco Mundial: se a meta anterior era superar a pobreza, a atual é de aliviá-la. A assimetria entre os países é assumida e, por isso, a problemática da pobreza ganha maior relevância, constituindo o cerne desta ideologia (LEHER, 1998, p. 73).

Ao discutir o processo de “mundialização do capital”, Chesnais (1996) explica que o termo “global” – imbuído na ideologia da globalização – se refere à capacidade de setores da classe burguesa de elaborar, com base em seus próprios interesses, uma estratégia seletiva em nível mundial, que, embora seja global para ela, pode ser “integradora” ou “excludente” para os demais “atores”, sejam eles países, outros capitalistas ou trabalhadores. O autor nos alerta para o fato de que a extensão indiscriminada e ideológica do termo globalização oculta uma das características essenciais da mundialização, qual seja, a de integrar, como componente central, um duplo movimento de polarização: no âmbito nacional, referente a cada país, os efeitos do desemprego são indissociáveis daqueles resultantes do distanciamento entre os mais altos e os mais baixos rendimentos, em função da expansão e autonomização do setor financeiro e da destruição das relações salariais estabelecidas; no âmbito internacional, a polarização aprofunda consideravelmente a “distância” entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países ditos em desenvolvimento.

Corroborando o entendimento de que a nova fase do capitalismo atualizou a relação de dependência, alterando os efeitos conjuntos da dominação política e do intercâmbio desigual que vigorava desde a época “clássica” do imperialismo, Chesnais (1996) evidencia que os países dependentes não são mais “[...] países destinados ao ‘desenvolvimento’, e sim áreas de ‘pobreza’ (palavra que invadiu o linguajar do Banco Mundial), cujos emigrantes ameaçam os ‘países democráticos’” (CHESNAIS, 1996, p. 39).

Portanto, pode-se dizer que a mudança ideológica rumo ao “alívio à pobreza” precisou responder à necessidade capitalista de atenuar os efeitos decorrentes da implantação do processo de contrarreforma na periferia do sistema político econômico mundial⁴⁵. Por essa razão, a ideologia da globalização apresenta especificidades que a diferenciam da ideologia do desenvolvimento, a exemplo do que ocorre com a questão da segurança: na situação atual, os chamados pobres não constituem mais um grupo “marginalizado temporariamente”, como no caso do desenvolvimentismo; tendo em vista que o desemprego passou a ser estrutural, eles se tornaram marginalizados mesmo, demandando novas estratégias para lidar com essa situação (LEHER, 1998).

Conforme explica Leher (1998), é imperativo, para o bloco no poder, evitar que os trabalhadores compreendam o desemprego estrutural e a precarização do trabalho como decorrentes de contradições próprias do modo capitalista de produção da existência, pois isso poderia incentivar as pessoas a buscarem formas alternativas de vida: da marginalidade à

⁴⁵ Os impactos do projeto de contrarreforma coordenado e supervisionado pelo FMI e BM foram detalhados por Chossudovsky (1999) em “A globalização da pobreza”.

contestação política do sistema. Dessa forma, os intelectuais orgânicos (individuais e coletivos) da classe dominante – assim como os governos e instâncias a eles articulados – passaram a apregoar que o sistema é justo com quem se “qualifica” para ele, ou seja, o argumento é o de que apenas os desqualificados estariam inabilitados para os “novos tempos”, razão pela qual a alternativa correta seria o incremento na educação/formação profissional.

Nessa linha, ainda de acordo com Leher (1998), os organismos internacionais passaram a priorizar a educação escolar, tendo em vista o entendimento de que, nos países “em desenvolvimento”, os ditos excluídos não tiveram a chance de se qualificar para a nova fase do capitalismo. Caberia, pois, a esses países, priorizar a reestruturação da educação elementar e da formação profissional para – supostamente – colocar os marginalizados em condições de disputar, com sucesso, a oportunidade de vender sua força de trabalho ou “abrir um próprio negócio” para suprir suas condições básicas de existência.

Em suma, pode-se dizer que, na década de 1990, marcada por enorme desemprego estrutural, a reconfiguração das políticas educacionais foi intensificada como decorrência da constatação – por parte dos blocos dirigentes da economia política mundial – de que o espectro da pobreza pode se constituir como uma potencial ameaça à “estabilidade do sistema”. É nesse sentido que a “globalização”, entendida como ideologia evocada para justificar a inevitabilidade da contrarreforma, impactou decisivamente na preocupação atribuída pela classe dominante à educação escolar pública, atualizando a função a ela atribuída num contexto em que as políticas sociais passaram a pressupor a “exclusão” de grande parte da população e a impossibilidade de desenvolvimento na maior parte dos países.

No que diz respeito à teoria do capital humano, a atualização promovida pela ideologia da globalização buscou superar a chamada “função econômica” atribuída à educação escolar, pois, na medida em que se assume a assimetria entre os países e a “exclusão” estrutural de grande parte da população, se desintegra a promessa integradora: a escola continuou sendo concebida como importante investimento para o desenvolvimento do “capital humano”, mas, longe de garantir desenvolvimento a todos os países e emprego para todos os trabalhadores, a promessa passou a ser mais modesta, isto é, passou a vislumbrar apenas o incremento da *possibilidade* de inserção (de países e indivíduos) em um mercado cada vez mais competitivo.

Reside nesses termos uma das razões que permitiram à ideologia da empregabilidade se constituir como referência a partir dos anos 1990, já que a “empregabilidade” não significa garantia de integração e sim melhores condições para disputar os poucos empregos disponíveis no mercado de trabalho (GENTILI, 2005).

Como comprova Melo (2003), as propostas do BM e do FMI para a formação escolar das massas na passagem dos anos de 1980 para a década de 1990 situam a educação como eixo das ações de redução da pobreza pelo incremento individual do “capital humano” de modo a difundir o entendimento de que, ao tentar sua qualificação ou requalificação para o mercado de trabalho, cada “pobre” pode estar aumentando suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, o que, por sua vez, contribuiria para o crescimento econômico do país.

As reflexões apresentadas nos permitem compreender porque o BM passou não só a alertar os países dependentes para a gravidade do problema da miséria, como, também, a orientá-los na redefinição da política educacional com base no binômio *alívio da pobreza-coesão social* (NEVES e PRONKO, 2008).

Pode-se dizer que as proposições da contrarreforma dos anos 1990 pressupunham a necessidade de introduzir a educação escolar no ajuste estrutural de modo a concebê-la enquanto mediação entre essas duas dimensões (conexão pobreza-estabilidade), tal como evidencia Leher (1998), ao explicar que, sob o ponto de vista da perspectiva dominante,

[...] se não é possível integrar as pessoas ao tempo hegemônico (era do mercado ou globalização) pelo desenvolvimento econômico, é preciso integrá-las de uma outra forma. E a educação é a mais recorrentemente citada. Com efeito, o espaço ocupado pela educação nos documentos do Banco Mundial e nos jornais direcionados para os negócios assumiu proporções jamais vistas. No entanto, um exame mais de perto indica que a preocupação principal não é com a educação propriamente dita, mas antes e sobretudo, com a sua capacidade de produzir “disposições ideológicas” capazes de operar o problema (não solucionado pelo neoliberalismo) da inserção dos jovens e desempregados no mercado de trabalho (em uma perspectiva microeconômica), e o da integração dos países e regiões em desenvolvimento à globalização (em uma perspectiva macroeconômica). **A motivação comum que orienta essas “disposições” é a estabilidade política** (LEHER, 1998, p. 259-260, grifo nosso).

Portanto, o deslocamento ideológico do “desenvolvimento” para a “globalização” se constitui como vetor de análise para entendermos como a promessa do alívio da pobreza – e do incremento do “capital humano” para inserção competitiva de indivíduos e países no mercado “livre e globalizado” – orientou uma série de modificações na educação escolar dos países dependentes.

Como vimos, na primeira parte desta tese, a perspectiva dominante defendia que, para não perderem o “bonde da história” e não serem excluídos do fluxo do tempo, os países dependentes deveriam promover uma série de “reformas” requeridas pela nova fase da

economia política mundial. Dentre essas “reformas” supostamente necessárias, a que diz respeito ao campo educacional assumiu uma relevância decisiva, pois “[...] é compreendida pelo Banco [Mundial] como o principal meio capaz de deslocar os países *em desenvolvimento* para a sociedade globalizada e, por isso, compõe o ‘núcleo sólido’ de formulação recente do Banco” (LEHER, 1998, p. 81, itálico do autor e acréscimo meu entre colchetes).

Entendendo a necessidade de inscrever a política educacional na política de ajuste estrutural como um meio para aliviar a pobreza e garantir a “coesão social”, o BM, na década de 1990, incrementou sua política de empréstimos para os países sul-americanos: além de investir na promoção da capacidade de “gerenciamento mais eficiente”, também incorporou a noção de que a “reforma” educacional se constitui como elemento básico de diminuição das desigualdades sociais. Acreditava-se que o incremento no “capital humano” ampliaria a oportunidade individual de ingresso no mercado, contribuindo para o desenvolvimento e crescimento econômico dos países dependentes.

Um marco para essa redefinição da educação escolar das massas ocorreu em 1990, quando o BM – junto com o PNUD, a UNICEF e a UNESCO – divulga a “nova agenda para a educação básica” por meio da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien. Nesse evento, foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990), documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implementar uma contrarreforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana.

Ao menos três elementos merecem ser destacados no que diz respeito ao conteúdo do documento em questão, não só porque se alinham a fundamentos defendidos pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, analisado no terceiro capítulo desta tese, mas, também, porque formaram a base para a contrarreforma da educação escolar no Brasil, como veremos a seguir.

Primeiro, a defesa da satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”, que visa reduzir a educação básica a uma preparação para aqueles que vão realizar, em sua vida, apenas o “trabalho simples”⁴⁶ (MELO, 2003). Não obstante, a Declaração adota a defesa da “equidade” e, dessa forma, expressa sua “preocupação” com os grupos sociais que poderiam vir a se constituir como potencial ameaça à estabilidade do sistema, ou seja, os ditos excluídos, tais como “[...] os pobres; meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais” (UNESCO, 1990, art. 3, Parágrafo 3º),

⁴⁶ Sobre o conceito de trabalho simples em Marx, Cf. Lima, Neves e Pronko (2009).

dentre outros. Como salienta Leher (1998), o argumento do BM passou a ser um tanto quanto curioso, uma vez que, para esse organismo, o ajuste estrutural (vale dizer, o mesmo que agrava a pobreza) é o que pode beneficiar o pobre. Este mesmo argumento também se expressa nas políticas educacionais, na medida em que se considera que o aumento da “qualidade” – entenda-se maior eficiência na linguagem empresarial – é o que garantirá a “equidade”. Daí o slogan “qualidade com equidade” ou “equidade com qualidade” se constituir como referência das políticas educacionais para os países dependentes nos anos 1990⁴⁷.

O segundo elemento corresponde à preocupação em avaliar os resultados da política educacional para o controle da “qualidade”. Por meio do lema “concentrar a atenção na aprendizagem”, a UNESCO defende a ênfase na aquisição e nos “resultados efetivos” da aprendizagem, razão pela qual sugere que os programas educacionais devem definir os níveis de conhecimento a serem alcançados e, ainda, criar sistemas de avaliação para aferir o desempenho dos estudantes. Se retomarmos as reflexões de Bresser-Pereira (1997), sobre a administração pública gerencial, torna-se possível captar a relação dessa forma específica de “gerir” o aparelho de Estado com a referida proposição da UNESCO. Para o intelectual sistematizador da contrarreforma dos governos FHC, a garantia da “governança” e da “governabilidade” só poderia ser alcançada por meio de uma administração eficiente, voltada para o controle dos resultados. Ora, a proposta de criação de mecanismos externos de avaliação da aprendizagem se adequa à demanda de instituir referências, ainda que problemáticas, não só para “medir” a taxa de retorno (resultado) da massa monetária aplicada na educação, como, também, para desenvolver mecanismos que permitam estabelecer metas e cobrar os profissionais, assim como defendido no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.

Outro fator de destaque em relação ao conteúdo do documento corresponde à defesa para “fortalecer alianças”. Tal como propõe o neoliberalismo da terceira via, a UNESCO considera que o provimento da educação básica é uma tarefa que transcende a capacidade do aparelho de Estado e, portanto, deveria ser oferecida por meio das chamadas “parcerias”. Daí o incentivo à participação de ONGs, organismos empresariais, famílias, comunidades, dentre outros atores que deveriam contribuir para a construção de uma suposta “educação de qualidade para todos”.

⁴⁷ Uma reflexão crítica sobre a relação entre “equidade” e “qualidade” na política educacional foi desenvolvida por Saviani (2015, p. 11-16).

Conforme comprova Melo (2003), o programa de educação para todos orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990. Trata-se, segundo a autora, de um programa de educação seletiva para as massas. O “para as massas” se refere ao fato de esse programa ser direcionado prioritariamente para os pobres, para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida. Além disso, se configura, também, como “educação seletiva” porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às “necessidades básicas de aprendizagem”. Na linha do que propunha Leher (1998), o processo de análise desenvolvido pela autora a permite concluir que o programa de educação para todos consolida uma

[...] política compensatória para a diminuição da pobreza, tentando, também, diminuir as “tensões sociais” causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM, bem como promover uma governabilidade estável na região (MELO, 2003, p. 199).

Segundo Melo (2003), desde 1992, no governo Itamar, o BM e a UNESCO já articulavam, em nosso país, os primeiros passos para a implementação do programa de educação para todos, auxiliando a promoção de congressos, seminários, conferências e reuniões em diferentes municípios e estados, iniciativas que permitiram, em 1993, a instituição do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

Esse Plano restringia as ações políticas nacionais à educação básica para as massas e, paulatinamente, restringia a universalização da educação básica à educação fundamental obrigatória, dos 7 aos 14 anos de idade.

Apresentado pelo MEC como sugestão para uma “discussão nacional”, este documento foi precursor de outras iniciativas importantes nos anos seguintes, tais como: a “Semana Nacional de Educação para Todos”, que lançou, em 1993, o “Compromisso Nacional de Educação para Todos” e, ainda, o “Acordo Nacional de Educação para Todos”, em 1994, cujos fundamentos foram analisados por Melo (2003).

A autora comprova que este Acordo – conduzido pelo MEC com apoio do CONSED, CNTE, UNDIME e Fórum dos Conselheiros da Educação – se configurou como “[...] marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país” (MELO, 2003, p. 159), na medida em que, seguiu à risca o programa educacional do BM para os países dependentes, ao enfatizar o incentivo à educação básica fundamental regular e à satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”, dentre outros.

Conforme a análise empreendida por Neves (2008), podemos dizer que, para dar continuidade ao processo de implementação do programa de educação para todos no Brasil, o bloco no poder, durante a década de 1990, redefiniu o espaço de participação popular no planejamento da educação escolar de modo a atender aos interesses expressos no programa educacional do BM para os países dependentes e, assim, lograr êxito na implementação de um programa seletivo e minimalista de educação escolar para as massas no Brasil do século XXI.

Se tomarmos como referência a passagem dos anos 1980 para a década de 1990, podemos constatar que o estágio de correlação de forças na luta entre as classes sociais no Brasil se expressou no acirramento do conflito entre propostas antagônicas de educação, que visavam definir os rumos da política educacional brasileira para os anos seguintes.

Saviani (2011a) explica que a comunidade educacional organizada no país se mobilizou fortemente em torno do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que resultaria dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, instalado em fevereiro de 1987. Por essa razão, um ano antes, na IV Conferência Brasileira de Educação, o movimento dos educadores se reuniu em Goiás e aprovou a “Carta de Goiânia”, que continha suas propostas para o capítulo que tratava da educação na Constituição.

A mobilização da comunidade educacional se manteve nos anos seguintes e logrou a incorporação de quase todos os pontos da Carta de Goiânia no texto da Constituição aprovada em 1988, o que permitiu ao movimento dos educadores iniciar a elaboração de uma proposta para as novas diretrizes e bases da educação nacional. Denominada de “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, a proposta dos educadores para a nova LDB foi concluída em fevereiro de 1988, sendo apresentada pelo deputado Octávio Elísio em dezembro do mesmo ano como projeto de lei na Câmara Federal. Sobre a elaboração desse projeto, cumpre destacar que

[...] diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPED, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE FENOE (as duas últimas, depois, se integraram à CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC (SAVIANI, 2011a, p. 68-69).

Conforme explica Saviani (2011a), a esse projeto original apresentado na Câmara Federal foram anexados outros projetos e emendas, dando luz ao chamado “Substitutivo Jorge Hage”, que continha vários pontos (inclusive problemáticos) a serem revistos, mas, ainda assim, apresentava um viés progressista. Sua aprovação, em julho de 1990, na Comissão de Educação deu continuidade a um longo percurso de tramitação.

Enquanto o projeto de lei em questão tramitava na Câmara, ao menos duas estratégias foram utilizadas pelo campo conservador, expressando uma alteração na correlação de forças: primeiro, a obstrução pura e simples do processo de tramitação da Nova Lei; posteriormente, ainda no governo Itamar, em maio de 1992, a apresentação de um projeto de lei próprio (do governo) no Senado, de autoria de Darcy Ribeiro.

A análise crítica dos fundamentos do projeto apresentado pelo governo explicitou que se tratava de “[...] uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara” (SAVIANI, 2011a, p.143). Por meio dele, foram omitidas e alteradas questões relevantes que almejavam permitir ao Poder Executivo formular livremente a política educacional sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade civil organizada. Não obstante, como nos lembra Saviani (2011a, p. 144, acréscimo meu entre colchetes),

[...] diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do senador [Darcy Ribeiro] tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais consultá-la.

Coube à coalizão de poder representada pelos governos FHC dar continuidade ao que já vinha sendo formulado pelo bloco no poder durante o governo Itamar. Na linha do que propunha o programa de educação para todos, o bloco no poder avançou, durante os governos FHC, com o processo de reestruturação da educação brasileira em conformidade com a ideologia da globalização. Para tanto, redefiniu, basicamente, o arcabouço normativo da educação escolar, o conteúdo curricular e a forma de administrar a rede e as escolas, tal como buscaremos evidenciar ao discutir as seguintes iniciativas, a saber: (a) criação do Conselho nacional de Educação (CNE); (b) implementação da Nova LDB; (c) Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF); (d) definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); (e) criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Sobre o modo utilizado para aprovar essas iniciativas, é importante retomar a reflexão de Saviani (2011a). O autor explica que o MEC não formulou uma “política global” para a área, enunciando claramente suas diretrizes e as formas de sua implementação, a fim de inscrevê-las no projeto de LDB que estava em discussão no Congresso Nacional. Optou-se por outro caminho, qual seja, o de implementar seu projeto educacional por uma via das alterações parciais, por meio de iniciativas pontuais, caminho supostamente mais fácil de ser viabilizado politicamente, por diminuir os riscos de impasses impostos por pressões e resistências populares.

Por isso, antes mesmo da aprovação da Nova LDB, a coalizão de poder dirigente do governo FHC instituiu a Lei 9131/95 (BRASIL, 1995a) e, assim, criou o CNE como órgão de governo, dotando o Executivo Central de amplos poderes na definição da política educacional. Se levarmos em consideração que a criação do CNE já estava prevista no projeto de LDB dos educadores que tramitava na Câmara desde 1988, torna-se evidente que a lei em questão “[...] foi uma manobra estratégica inicial para enfraquecer o intenso movimento de participação política e social nas reformas educacionais do país” (MELO, 2003, p. 163), pois o projeto elaborado pelos setores populares propunha a criação do CNE enquanto instituição estatal, cuja composição envolveria outra perspectiva de representação⁴⁸. Portanto, da forma como concebido e aprovado pelo bloco no poder, o Conselho “[...] perdeu qualquer autonomia diante do governo, transformando-se em órgão colaborador do Ministério da Educação na formulação e avaliação da política nacional de educação” (NEVES, 2008, p. 160).

Na mesma linha, podemos afirmar que esse caráter autoritário de redefinição da participação popular, por meio do qual foi implementado o CNE, se evidencia, também, na aprovação do projeto de LDB apresentado por Darcy Ribeiro e elaborado por técnicos do governo, construído à margem das reivindicações populares.

Ao retomar a relação entre o projeto neoliberal da terceira via e as formulações do BM para a educação das massas nos países dependentes, torna-se possível entender a rejeição, por parte da coalizão de poder no Brasil dos 1990, da LDB defendida pelos setores populares:

⁴⁸ Saviani (2011a) explica que o projeto original da nova LDB (elaborado pelos educadores) atentou-se a duas medidas fundamentais no que diz respeito ao tratamento dado aos Conselhos de Educação, a saber: (1) a sua forma de constituição e (2) a sua autonomia de funcionamento. O autor explica que, para atender a essas duas exigências, o projeto propôs a diversificação das fontes de indicação dos nomes que deveriam formar o Conselho, a fim de garantir, com isso, a sua legitimidade. Além do mais, o projeto buscou consagrar o princípio da autonomia com o que se pretendia que o Conselho, à semelhança dos Poderes Legislativo e Judiciário, dispusesse de orçamento próprio, a fim de libertar-se dos constrangimentos que sua dependência em relação ao Executivo contrapõe ao exercício pleno de suas funções.

“Mesmo com todas as concessões, a citada LDB previa direitos educacionais demasiadamente elevados para o povo, conforme a avaliação da classe dominante. Para fins ideológicos uma lei minimalista é mais adequada” (LEHER, 1998, p. 260). Sendo assim, o bloco no poder aprovou a nova LDB de caráter minimalista, por meio da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a), garantindo a adoção dos preceitos neoliberais da terceira via como fundamento para a escolarização das massas, tais como: a valorização dos mecanismos de mercado, o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando transferi-los ou, ao menos, dividi-los com a iniciativa privada e as organizações sociais.

A via da construção parcial do programa educacional concebido pelo BM e adotado pelo bloco no poder vigente no Brasil dos anos 1990 também se expressou na criação do FUNDEF. Ao mesmo tempo em que exclui a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos dos seus benefícios, concentrando sua atuação na meta governamental de universalização do ensino fundamental regular, o Fundo divide e enfraquece politicamente a organização sindical dos trabalhadores em educação, ao remunerar de forma diferenciada os professores desse nível de ensino (NEVES, 2008).

Regulamentado pela Lei 9424/96 (BRASIL 1996b), o FUNDEF foi mais um dispositivo normativo para garantir a restrição do acesso das massas ao saber sistematizado, pois focalizou o investimento no ensino fundamental regular.

Conforme explica Leher (1998), o BM e a UNESCO já defendiam, na década de 1990, a primazia do ensino fundamental frente aos outros segmentos. Além da redução do ensino básico ao nível “fundamental”, os organismos reivindicavam o nível elementar como o mais importante para os países pobres, pois, diferentemente do ensino superior e do ensino tecnológico, o ensino fundamental apresentaria a mais alta taxa de retorno do capital no tempo. Vale lembrar que, essa defesa dos organismos internacionais se alinha ao aprofundamento da polarização entre os países desenvolvidos e os ditos “em desenvolvimento” no que diz respeito à educação escolar. O posicionamento a ser ocupado pelo Brasil na dinâmica da economia política mundial, no ponto de vista do bloco dirigente dos países centrais, demandaria a escolha das “prioridades educacionais corretas”, sob pena de o país perder as “possibilidades” abertas pela “globalização”. Para além das aparências, essa formulação envolve o entendimento de que não deveríamos investir demasiadamente em ensino superior e pesquisa, pois, assim, tornar-se-ia possível aprofundar nossa situação de dependência para reproduzir os padrões de produção/consumo que o desenvolvimento tecnológico autônomo dos países centrais impõe aos países dependentes, tal como já afirmamos em conformidade com Amaral (2012) e Gonçalves (2012b).

O programa de educação seletiva para as massas implementado no Brasil dos anos 1990 também buscou interferir no conteúdo curricular, a exemplo da publicação dos PCN. Apontados como sugestões para planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os PCN buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, a coalização de poder representada pelo governo FHC não só recorreu ao lema “aprender a aprender”, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado⁴⁹, como, também, buscou instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola.

Leher (1998) argumenta que a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também respondeu às proposições do BM para a educação dos países dependentes. O autor explica que, na perspectiva defendida pelo BM, torna-se crucial fortalecer a capacidade dos governos estaduais e federal de avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas. Conforme explica o autor, a constituição de rígidos sistemas de avaliação centralizados no governo federal busca controlar a “autonomia” das unidades escolares, na medida em que visa aferir a obediência das escolas ao currículo definido por instâncias externas ao setor público de ensino, em entidades privadas. Além do mais, como já afirmamos, a instituição das avaliações externas atende aos pressupostos gerais da administração gerencial defendida por Bresser-Pereira, já analisada em capítulo anterior desta tese, no qual mostramos que, sob o argumento deste intelectual, deveriam ser criados mecanismos de *accountability* na administração pública, não só para prestar contas à sociedade, mas, também, para cobrar os funcionários, de acordo com metas e desempenhos estabelecidos, pois tratar-se-ia de elementos indispensáveis à boa governança e governabilidade. Mais adiante discutiremos os limites da aplicação da perspectiva gerencial de *accountability* no campo da educação escolar, uma vez que, a classe empresarial, por meio de seus aparelhos privados de hegemonia, se empenha em implantá-lo como fundamento para gerir a formação humana das novas gerações de trabalhadores.

Como já foi possível compreender, a apropriação do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas não coincide com o objetivo atribuído pelo bloco no poder à escolarização das massas no Brasil dos anos 1990, dado caráter minimalista do projeto educativo elaborado como referência para direcionar a política educacional no país. Quanto a isso, os PCN também seguem à risca os fundamentos do projeto educativo dominante para as massas.

⁴⁹ A crítica ao “aprender a aprender” será apresentada mais adiante, quando resgatarmos as reflexões de Duarte (2003; 2006) para analisar a apropriação deste lema por parte dos organismos empresariais.

Leher (1998) já nos alertava para o fato de que o programa de educação para todos concebeu a escola elementar como instituição centrada mais na aquisição de valores e atitudes do que na apropriação do saber sistematizado. Portanto, não é de se estranhar que uma análise crítica dos PCN evidencie sua disposição para garantir às massas apenas um patamar mínimo de conhecimentos, valores e atitudes indispensáveis ao processo de adaptação – geralmente apresentado como uma “educação permanente” capaz de atender – às mudanças técnicas e ético-políticas impostas pelo processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção da existência. O fundamento geral exposto no documento é o de que o mundo “globalizado”, em constante mudança, passou a exigir um novo tipo de escola, voltado à formação de um novo tipo de trabalhador, supostamente apto para adaptar-se às novas demandas da produção da vida em sociedade:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade do século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos da sua capacitação para aquisição e desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 34-35).

Outro marco do estágio de correlações de forças que caracterizou a luta entre as classes sociais na década de 1990, em meio ao processo de definição da política educacional brasileira para o século XXI, foi o encaminhamento, ao Congresso Nacional, de dois projetos de PNE, no final dos anos de 1990.

Neves (2008) explica que a insatisfação com os rumos da política educacional, por parte das organizações da sociedade civil representantes dos trabalhadores em educação, impulsionou uma tentativa de resguardar os fundamentos e diretrizes da proposta democrática que estava presente no projeto original de LDB, rechaçado pelo bloco no poder. Por isso, após debates ocorridos nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED), as entidades dele participantes elaboraram o documento “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade

brasileira” (CONED, 1997), submetendo-o à Câmara dos Deputados como PL nº 4155/98 em fevereiro de 1998.

Não obstante, no mesmo mês, o bloco no poder durante o governo FHC enviou ao Congresso seu projeto próprio, que acabou se transformando na Lei nº 10172 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Por meio dela, se rejeitava, mais uma vez, a proposta democrática. Ao mesmo tempo, a lei em questão aprofundava os preceitos expostos no programa de educação para todos. Conforme análise elaborada por Saviani (2011c), o PNE se limitou a reforçar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC, uma vez que, reiterou a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente dos investimentos e manutenção de ensino para estados, municípios, iniciativa privada e ONGs, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

Como evidenciamos, o projeto neoliberal da terceira via propôs efetivar a associação submissa do Brasil à nova divisão internacional do trabalho, de modo a configurá-lo como uma plataforma de valorização financeira. De acordo com os pressupostos deste projeto, a educação escolar das novas gerações deveria ser reformulada para atender às novas demandas técnicas e ético-políticas impostas pela “globalização”. É a partir dessa discussão que se torna possível compreender por que a proposta do PNE elaborada pelo bloco no poder – do mesmo modo que o Plano Decenal de Educação para Todos com o qual se declara em continuidade – se revela como um instrumento para reorganizar a educação pública sob a égide do “aumento da eficiência”, nos termos empresariais. Ou seja, a subordinação das políticas sociais aos fundamentos da contrarreforma, no atual contexto de expansão e autonomização da instância financeira, expressa a racionalidade que passa a orientar o teor das políticas sociais implementadas no Brasil contemporâneo: a “redução de custos” para garantir os compromissos firmados com os credores financeiros. Eis a razão de a racionalidade financeira – ou “racionalidade econômica” nos termos de Brooke (2012) – ter vindo a se constituir, desde a década de 1990, como

[...] via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional (SAVIANI, 2011c, p. 180).

Tomando como base as reflexões apresentadas anteriormente, podemos afirmar que os encaminhamentos da política educacional brasileira nos anos 1990 se alinham com o

programa educacional elaborado pelo BM e pela UNESCO para orientar a educação das massas nos países dependentes rumo à construção de novas bases para garantir a coesão social durante o processo de contrarreforma.

Nesse contexto, as iniciativas do aparelho de Estado na educação escolar foram sendo redefinidas com base em algumas teses, divulgadas pelos organismos internacionais, por meio das quais se visava inscrever a política educacional na política de ajuste estrutural. Uma delas é a de que a falta de uma educação adequada para as novas gerações contribuiu decisivamente para a manutenção da desigualdade e para o crescimento da pobreza. Difundia-se que somente um rápido crescimento no desenvolvimento do “capital humano” poderia conduzir o país rapidamente para fora da pobreza na suposta “Era da globalização”. Assim, para adequar os trabalhadores às transformações tecnológico-organizacionais impulsionadas pelo reordenamento do capitalismo mundial, seria necessário propiciar-lhes habilidades, valores e atitudes condizentes com os “novos tempos”. Nessa perspectiva, o conteúdo curricular foi posto em discussão, ao mesmo tempo em que a educação elementar passou a ser indicada como prioritária em relação às demais modalidades, sob o argumento da formação de uma base mínima indispensável para a adaptação da força de trabalho a um ambiente em constantes transformações. Além do mais, foi enfatizada a tese de que uma educação de qualidade para todos demandaria não só um maior controle do aparelho de Estado sobre os resultados da aprendizagem, para obtenção da eficiência, mas, também, uma maior participação de todos, inclusive das empresas, que poderiam/deveriam vir a se tornar “parceiras” nessa demanda. A esses elementos se relacionaria, ainda, outra tese, a partir da qual a educação, enquanto dimensão do ajuste estrutural, passa a ser concebida como mecanismo para “aliviar” a pobreza dos países e regiões pobres, que sofrem os efeitos mais dramáticos do capitalismo.

5.2. O QUE AS EMPRESAS PODEM FAZER PELA EDUCAÇÃO? AS PROPOSIÇÕES DE GIFE E INSTITUTO ETHOS PARA A EDUCAÇÃO DAS MASSAS NO CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DAS BASES DO NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE

Conforme já pudemos compreender, o processo de transformação da economia política mundial que resultou na contrarreforma neoliberal da terceira via no Brasil dos anos 1990 impactou decisivamente nas relações de hegemonia, dado o refinamento das estratégias burguesas de dominação no país.

Vimos, no capítulo anterior, que, para minimizar os impactos desse processo na “coesão social”, a ideologia da responsabilidade social orientou o surgimento de organismos empresariais de novo tipo, a exemplo do GIFE e do IE. Esses aparelhos privados de hegemonia criaram um complexo aparato ideológico, cujas iniciativas se voltaram à difusão e legitimação da concepção empresarial de mundo na sociedade brasileira, suprindo, no plano ideológico, as demandas emergenciais dos mais afetados pela pobreza decorrente dos ajustes na economia política mundial da nova etapa capitalista.

Seguindo a orientação dos organismos internacionais a respeito da contrarreforma na educação escolar dos países dependentes, os aparelhos privados de hegemonia em questão incorporaram, já na década de 1990, a “preocupação” com a “qualidade” da escola pública, assumindo o discurso de que “melhorar” a formação escolar das novas gerações se constitui como uma tarefa de todos, inclusive dos empresários. Assim, além de incentivar a criação de institutos e fundações empresariais destinados a atuar na “questão social”, GIFE e IE se empenharam em orientar a própria classe sobre as possíveis ações que poderiam e deveriam ser tomadas para “melhorar a qualidade” da escola pública – entenda-se por qualidade na educação, na perspectiva empresarial, a tentativa de oferecer, com menor custo possível, apenas um patamar mínimo de formação às massas, tal como defendido pelo BM, como estratégia para manejar a pobreza e, conseqüentemente, garantir a estabilidade.

Em linhas gerais, o argumento desses organismos empresariais vincula-se à ideia de que o nível de formação escolar oferecido impacta no grau de competitividade econômica do país, mas, também, no patamar de estabilidade política.

5.2.1 Competitividade, empregabilidade, desenvolvimento do “capital humano” e alívio da pobreza: os objetivos da educação escolar para as massas na perspectiva empresarial

O ponto de partida das formulações de GIFE e IE sustenta-se no entendimento de que os sérios problemas apresentados pela educação escolar pública no Brasil trazem graves conseqüências não só para competitividade do país, mas, também, para o nível de “coesão social”, elementos que impactariam decisivamente no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Embora reconheçam que houve avanço no cenário da educação escolar no Brasil dos anos 1990, esses organismos consideram que a melhora ocorrida não foi suficiente para atender às demandas de desenvolvimento e crescimento do país. Analfabetismo,

multirrepetência, abandono da escola por parte dos estudantes, além da ineficácia para alcançar “padrões mínimos de qualidade” seriam, ainda, fatores preocupantes.

O alerta dado pelo IE (1999) é o de que o patamar educacional oferecido está longe do que necessitamos para atender aos desafios dos “novos tempos”, uma vez que “[...] apenas 65% dos alunos concluem a etapa de 8 anos de ensino obrigatório, enquanto se sabe que – sem considerar outras variáveis – são necessários 12 anos de escolaridade para ultrapassar a linha da pobreza” (IE, 1999, p. 13). Além do mais, para esse organismo, outros fatores, como a alta taxa de analfabetismo, por exemplo, tenderiam a agravar ainda mais a “questão social” em um contexto histórico cujas marcas expressam a “exclusão” daquela parte da população que não se preparou adequadamente para enfrentar com sucesso os desafios do “mundo globalizado”:

Com o avanço da tecnologia e da competição industrial em níveis mundiais, esse contingente [de analfabetos] fica cada vez mais à margem do mercado de trabalho e, conseqüentemente, da possibilidade de alcançar ou manter condições mínimas de uma vida digna (IE, 1999, p. 20, acréscimo meu entre colchetes).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, de atribuir à educação o potencial de mobilidade social, o GIFE (2003) argumenta que as discrepâncias no grau de escolaridade da força de trabalho podem determinar o alto nível de desigualdade salarial e de renda do Brasil em comparação aos “países desenvolvidos”. Na visão desse organismo, à medida que o nível de escolaridade aumenta, sobe o percentual da população empregada, assim como o salário do trabalhador que completa uma etapa de estudo.

Ou seja, em ambos os casos, tanto no que diz respeito ao GIFE quanto ao IE, considera-se que a educação impacta na capacidade de gerar renda e reduzir a pobreza, razão pela qual apregoam que o atraso educacional do país merece maior engajamento de toda a sociedade brasileira no sentido de reverter este quadro.

Para o GIFE (2003), algumas variáveis devem ser consideradas para entendermos o cenário da educação no país, a saber: analfabetismo; cobertura ou atendimento; escolarização líquida; aprovação e reprovação; abandono da escola; distorção idade-série. Tais variáveis, segundo o organismo, não melhoraram o suficiente na década de 1990. Por essa razão, o GIFE enfatiza a necessidade de superar os problemas expressos por essas taxas. Tratar-se-ia de uma tarefa dependente “[...] da vontade, do investimento de recursos e da atuação da coletividade de maneira articulada, na influência e pressão pela efetivação das políticas públicas” (GIFE, 2003, p. 10).

Essa afirmação do GIFE evidencia o papel assumido por essas entidades empresariais no campo da educação escolar com base na ideologia da responsabilidade social. Com o intuito de educar a própria classe, no que diz respeito às novas demandas impostas pelas relações de poder no Brasil contemporâneo, esses organismos se propõem a organizar a ação dos empresários para que dirijam a *coletividade*, garantindo-lhe uma atuação *articulada*, entenda-se, subordinada aos interesses hegemônicos, inclusive na definição e efetivação de políticas públicas. Na educação escolar, vale dizer, essa tarefa envolve a tentativa de ordenar concepções e ações que reforcem a perspectiva conservadora de educação para as massas proposta pelo BM aos países dependentes, no sentido de educar o consenso sobre a inevitabilidade da contrarreforma na educação escolar e, ao mesmo tempo, adequar a força de trabalho às demandas técnicas e ético-políticas impostas pela “globalização”.

Pode-se dizer que, na perspectiva do GIFE e do IE, a educação assume, também, o papel de fator potencial para o alívio da pobreza, cujo sucesso dependeria do envolvimento orgânico dos empresários no tema em questão. Argumenta-se que o Brasil – mesmo possuindo amplos recursos naturais, capacidade técnica e larga experiência no campo social – ainda “[...] exibe um conjunto de graves problemas sociais que afetam amplos setores da sociedade” (IE, 1999, p. 11). Dado o risco que esses problemas poderiam representar para a “coesão social”, o IE evidencia uma das razões que movimentam a classe empresarial para a adoção de novas estratégias na luta pela manutenção da hegemonia: O Brasil “[...] continua apresentando os mais deprimentes indicadores de iniquidade e de pobreza. Esta é uma situação que nos convoca e nos desafia, ética e politicamente” (IE, 1999, p. 11).

O lema “crescimento econômico com justiça social”, tal como proposto pelo neoliberalismo da terceira via, expressa a base de sustentação das iniciativas empresariais de novo tipo, que envolvem, dentre outros, o desafio ético e político de manejar as tensões sociais decorrentes da pobreza no “mundo globalizado”. Uma compreensão do processo histórico a partir do qual o referido lema se constitui como fundamento para a educação política da classe empresarial pode ser evidenciada com as palavras do próprio IE (1999), ao afirmar que, por um lado,

[...] os efeitos da globalização e o modelo econômico vigente no país têm contribuído para o agravamento da situação social. Por outro, começa-se a ter consciência de que os resultados econômicos não podem ser buscados a qualquer custo e tampouco devem ser analisados isoladamente, sem considerar o bem-estar do ser humano: saúde, educação, condições de moradia, acesso aos bens culturais, participação social, condições ambientais

e renda devem estar no centro da agenda do desenvolvimento humano (IE, 1999, p. 11).

Com base nas reflexões apresentadas, já se torna possível compreender, ao menos em parte, por que a educação escolar passou a se constituir enquanto prioridade nas ações de novo tipo da classe empresarial no decorrer dos anos 1990. O argumento é claro: tendo em vista a compreensão de que a educação das massas passou a ser vista como prioridade para garantir a “coesão social” no contexto histórico de contrarreforma, os organismos formuladores da ideologia da responsabilidade social se empenharam em difundir um novo senso comum em torno de sua perspectiva de formação humana. Assim, acabaram por incorporar o entendimento de que a escola detém certa centralidade no trato da “questão social”, tal como sugere a seguinte afirmação do IE (1999, p. 13): “Se o empresariado pretende atuar no campo social para melhorar as condições de vida das camadas de baixa renda, existe o consenso de que a educação — e a escola pública — é uma das prioridades”. Ou seja, nessa linha, as ações orientadas na ideologia da responsabilidade social, dentre as quais se encontram as denominadas de ISP, deveriam privilegiar a educação escolar, concebendo-a enquanto mecanismo para o alívio da pobreza. Também é o que reitera o GIFE quando explica que

[...] é objetivo das organizações sem fins lucrativos de vanguarda que o investimento social privado na área da educação não se configure num veículo de perpetuação das desigualdades sociais – ao contrário, que seja um meio eficaz de reduzi-las, rompendo com os históricos ciclos de miséria e promovendo a melhoria da qualidade de vida, especialmente dos segmentos mais fragilizados da sociedade (GIFE, 2003, p. 16).

Arelada à promessa de redução da pobreza, a defesa do incremento de “capital humano” compõe o discurso empresarial em defesa da “responsabilidade social” na educação. Argumenta-se que a capacidade de um país preservar o “progresso social, cultural e econômico” a longo prazo depende, dentre outros fatores, da sua capacidade de educar as novas gerações. No plano mais geral, conforme demonstramos, a defesa é a de que a educação “[...] promove mobilidade social, desenvolvimento de capital humano e geração de riqueza” (GIFE, 2003, p. 14). Por sua vez, no plano mais específico, o investimento em “capital humano” aparece atrelado às demandas técnicas e ético-políticas da nova etapa capitalista. Expressão disso são as formulações que atribuem à educação escolar a tarefa de “elevar a qualidade da força de trabalho”, entenda-se, torná-la mais adequada, sob o ponto de vista

empresarial, para responder aos desafios do “mundo globalizado”. Vejamos, então, o teor de algumas dessas formulações mais específicas a que estamos nos referindo.

Como vimos, no atual contexto histórico, a promessa integradora da teoria do capital humano foi sendo abandonada na medida em que se difundia a ideologia da empregabilidade. Em conformidade com Gentili (2005), explicitamos que essa ideologia pressupõe a incapacidade da educação para cumprir sua função integradora, o que corresponde a um ataque à concepção de emprego e renda como esferas de direito. O pressuposto defendido por essa perspectiva ideológica é o de que o desenvolvimento da “empregabilidade” não garante a “inserção” no mercado e sim uma mera ampliação dessa possibilidade. O GIFE incorpora essa perspectiva ideológica ao defender o ISP voltado ao incremento de “capital humano”. Suas reflexões apontam para a defesa do entendimento de que “Nível de escolaridade elevado contribui para empregabilidade” (GIFE, 2003, p. 14).

Porém, é importante reiterar que a garantia da “empregabilidade”, na perspectiva de seus defensores, pressupõe um determinado tipo de formação, supostamente capaz de ampliar as possibilidades de “sucesso” dos trabalhadores na economia política da atual fase do capitalismo. Mas, então, qual seria o fundamento que sustenta esse processo formativo? A resposta a essa questão pode ser captada nas próprias palavras do IE. Ao discutir as demandas impostas aos trabalhadores pelos “novos tempos”, o organismo defende que “[...] uma sólida formação geral permite aos trabalhadores **adaptarem-se mais facilmente às mudanças tecnológicas e econômicas**” (IE, 1999, p. 22, grifo nosso). Para tanto, não bastaria ao trabalhador apenas se apropriar de “[...] um nível mínimo de informação que se resume a escrever frases ou executar operações matemáticas simples” (IE, 1999, p. 12). Os “novos tempos” exigiriam mais do que isso: “[...] cada vez mais será necessário processar e comunicar informações suficientemente, ter espírito crítico e ser capaz de criar novas soluções” (IE, 1999, p. 12). Em ambos os casos, há uma confusão conceitual entre “informação” (dados da realidade) e “conhecimento” (reprodução da realidade pelo pensamento⁵⁰), porém, o fundamento central da formulação, tal como proposto pelas “pedagogias do ‘aprender a aprender’”, consiste na redução da educação escolar a um processo de adaptação às constantes e intensas mudanças ocorridas no mercado de trabalho, em oposição à apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento filosófico, artístico e científico produzido pela humanidade.

⁵⁰ Sobre a compreensão materialista histórica do conhecimento e suas contribuições para pensarmos a questão do saber na educação escolar, conferir Duarte (2003, p.39-83).

Duarte (2003; 2006) explica que o “aprender a aprender” é um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade capitalista. De acordo com o autor, são quatro os posicionamentos valorativos contidos nesse lema, aos quais recorrem, como ponto de sustentação, as pedagogias do “aprender a aprender”: as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis do que aquelas que ocorrem por meio da transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimento é mais importante do que a apropriação dos conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; as atividades desenvolvidas pelos estudantes são “verdadeiramente educativas” quando impulsionadas e dirigidas pelos seus interesses e necessidades. Por fim, o posicionamento valorativo que explicita a concepção do IE, isto é, a de que a educação deve preparar os indivíduos para que possam acompanhar a sociedade em constante processo de mudança. O argumento, nesse caso, conforme explica Duarte (2003), é o de que a “educação tradicional” seria resultante de “sociedades estáticas”, nas quais a transmissão de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações. Por outro lado, o “novo mundo”, sendo distinto, demandaria um novo tipo de educação: para os defensores do aprender a aprender “[...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios” (DUARTE, 2003, p. 10).

Dessa forma, o IE situa as perspectivas pedagógicas que se voltam à socialização do conhecimento acumulado historicamente como arcaicas, ultrapassadas, “tradicionais”. Com essa estratégia pretende-se atingir o objetivo de garantir a apropriação privada do saber erudito, uma vez que é negada a importância de sua transmissão aos trabalhadores, sobretudo às frações mais pauperizadas: embora defendam o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, não podemos nos esquecer de que esse lema empresarial se liga a uma tentativa de assegurar um patamar de formação minimalista para as massas.

Na perspectiva de educação escolar minimalista, caberia às massas “aprender a aprender”, isto é, aprender a adaptar-se, pois a meta defendida pelos organismos empresariais é a formação de indivíduos preparados para se adequarem a quaisquer mudanças impostas pelas relações sociais de produção da existência, de modo a garantir a “empregabilidade”, para os ditos empregáveis, ou, ainda, o “empreendedorismo” para que os trabalhadores desempregados e inclusive os ditos miseráveis busquem alternativas “inovadoras” para

manter sua própria existência. Não obstante, esse tipo de proposição integra um universo ideológico que transcende a mera definição de novas “competências” a serem incorporadas pelos trabalhadores, na medida em que concebe uma perspectiva da escola, de participação, de conteúdos, dentre outros elementos que buscam redefinir a educação escolar e reforçar sua importância para a reprodução das relações de poder no capitalismo contemporâneo:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (DUARTE, 2006, p. 47-47).

Para atender aos fundamentos gerais que orientam a perspectiva empresarial de formação escolar das massas, GIFE e IE se alinham na defesa de que os empresários precisam se articular politicamente e desenvolver ações supostamente voltadas ao aumento da “qualidade” da educação pública no Brasil. Vejamos, a seguir, quais são suas principais proposições neste sentido.

5.2.2 Iniciativas gerais para redefinição da educação escolar nos “novos tempos”: as proposições de GIFE e do Instituto Ethos para aumentar a “qualidade” da educação

A questão da “qualidade do ensino” oferecido nas escolas públicas brasileiras é apresentada pelos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social como um dos principais desafios a serem enfrentados atualmente. Argumenta-se que a democratização do ensino fundamental e as campanhas de incentivo à volta à escola influenciaram o cenário da educação escolar no Brasil dos anos 1990, fato que estaria expresso no crescimento das

taxas de escolarização líquida e nos índices de atendimento. Por outro lado, essa expansão não teria sido acompanhada pela melhoria da “qualidade” do ensino, razão que a situa como meta a ser seguida pelas organizações empresariais. Isso explica por que, na visão do IE (1999, p. 12), “[...] a melhoria da qualidade do ensino coloca-se como estratégia básica para subsidiar o monitoramento dos resultados e das políticas educacionais”.

Tal como propõe o BM, os aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social defendem que o setor público de ensino é administrado de forma incompetente no país e, tendo em vista a necessidade de controlar gastos “desnecessários” ou “improdutivos”, faz-se necessário avaliar o “desempenho” das escolas. Os organismos empresariais seguem a proposição do BM, segundo a qual os sistemas de avaliações externas deveriam se constituir como referência para avaliar ações educacionais e para “[...] colher subsídios para melhorar a qualidade do ensino” (GIFE, 2003, p. 36). Dessa forma, estabelecem qual deve ser o parâmetro mais adequado para mensurar a “taxa de retorno” dos investimentos e, portanto, contribuem para consolidar a ideia de que os dados coletados nas avaliações dos estudantes em larga escala são confiáveis para aferir o “nível de qualidade” das escolas públicas no país.

Desde já, cabe-nos alertar para o fato de que as avaliações externas foram projetadas para revelar *o rendimento dos alunos em determinados conteúdos e fases de escolarização*, mas, mesmo sendo úteis e importantes para este fim, os testes padronizados não são instrumentos precisos, além do que, perdem sua confiabilidade quando são usados para propósitos distintos daqueles para os quais foram criados (RAVITCH, 2011), tal como indicador de algo tão complexo quanto a “qualidade do ensino”, por exemplo.

Pode-se dizer que, desde a década de 1990, o processo de convencimento que vem orientando a compreensão desses mecanismos de avaliação está orientado para a construção de um novo senso comum, a partir do qual a “qualidade da educação” assume a aparência de um índice passível de ser mensurado pelos dados coletados nas avaliações dos estudantes em larga escala, como se o rendimento dos alunos nos testes padronizados fosse parâmetro eficaz para indicar a qualidade do ensino. Retomaremos essa questão novamente no capítulo seguinte deste estudo. Por ora, buscamos registrar a forma como esse debate é apresentado pelos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social nos anos 1990, de modo que possamos explicitar, posteriormente, como esses “germes” da vontade coletiva se desenvolveram e se aprimoraram quando apropriados pelos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social a partir dos anos 2000.

Feito esse destaque, avancemos para as iniciativas propostas por GIFE e IE aos empresários como forma de melhorar a “qualidade” da educação básica brasileira.

O GIFE (2003) propõe ações de ISP em duas frentes, a saber: escolas públicas e ações complementares à escola. A primeira frente seria composta pela destinação de esforços e recursos relacionados a

Equipamentos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou superior; apoio a ações que visem atender a necessidade de aumento da qualidade de ensino e da gestão escolar e na ampliação da oferta de serviço, acompanhada do devido apoio à estruturação administrativa e pedagógica, quando os níveis de atendimento forem insuficientes para dar vazão à demanda (GIFE, 2003, p. 27).

A segunda frente de iniciativas, das ações complementares à escola, envolveria desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas, “culturais”, de reforço escolar, introdução ao mundo do trabalho, exercício da cidadania, dentre outros.

No caso do IE (1999), as propostas envolvem os seguintes focos de ação: dia a dia escolar; reforço escolar; estímulo à leitura; esportes; artes; saúde e qualidade de vida; instalações e equipamentos; formação de professores; produção de materiais didáticos; profissionalização de jovens.

A hipótese com a qual trabalhamos é a de que essas iniciativas, em conjunto, buscam efetivar a concepção empresarial de educação por meio de fundamentos que se articulam dialeticamente para dar forma ao objetivo geral de redefinir a formação das massas conforme a ideologia da globalização. Acreditamos que, ao analisar a apropriação das orientações do GIFE e IE, por parte de seus associados, tornar-se-á ainda mais claro o papel desempenhado por esses fundamentos no delineamento da concepção empresarial de educação. Contudo, a análise das proposições dos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social sobre educação escolar já nos revela alguns indícios, tais como a relação de suas iniciativas com os seguintes fundamentos: adoção da nova relação entre o público e o privado; incentivo ao gerencialismo; incentivo à meritocracia e, ainda, a formação de organizadores e difusores dos preceitos empresariais.

Incentivo à nova relação entre o público e o privado

Conforme já evidenciamos, a preocupação com a “coesão social” – decorrente da constatação de que os impactos da contrarreforma poderiam afetar a estabilidade das relações sociais capitalistas – direcionou a classe dominante a um movimento revisionista denominado de neoliberalismo da terceira via. De acordo com seus defensores, a sociedade civil dos

“novos tempos” não seria mais o espaço da luta entre as classes sociais. Por essa razão, defendiam o resgate de formas de solidariedade que teriam se perdido com a “polarização” da sociedade (trabalhadores *versus* burguesia) proveniente de um contexto histórico supostamente ultrapassado, no qual se acreditava haver possibilidades de superação do capitalismo pelo socialismo.

Defendendo não existir mais alternativas ao modo de produção da existência vigente, a proposta neoliberal da terceira via sugere a construção de uma “sociedade civil ativa”, na qual empresários e trabalhadores devem enfrentar juntos os desafios supostamente necessários para resolver os problemas políticos e econômicos da contemporaneidade. Assim, deveriam ser renovados os laços de solidariedade (substituição do confronto pela colaboração), unificando o Estado em torno de um só projeto de sociedade e educação, supostamente voltado à construção de um “capitalismo mais humano”.

Para tanto, caberia aos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante contribuir para fomentar “parcerias”, isto é, articulações políticas (entre empresários e entre estes com os trabalhadores), a fim de promover a “renovação e o desenvolvimento da comunidade”, o que, numa perspectiva crítica, significa subordinar os indivíduos e grupos sociais aos preceitos dominantes, produzindo o consenso e mobilizando-os em torno de uma mesma vontade coletiva. Uma das articulações políticas que contribuiria nesse sentido é a chamada “parceria público privada”, por meio da qual se busca a promoção de mudanças para reduzir os gastos da aparelhagem estatal e, ao mesmo tempo, garantir a estabilidade no contexto de contrarreforma por meio de ações compensatórias cujos impactos tendem a produzir efeitos educativos importantes para as relações de hegemonia, tal como já afirmamos em conformidade com Leher (2010).

Pode-se dizer que, esses fundamentos foram apropriados pelos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social enquanto fundamento para situar a classe burguesa como “parceira da escola pública”. Cabe-nos, neste momento, destacar como a proposição do GIFE e IE, no que diz respeito às “parcerias” na educação, se articula à ideologia da responsabilidade social e, mais especificamente, ao projeto empresarial de sociedade e educação escolar.

Recorrendo à ideia de que a “melhoria” da educação pública se tornou um desafio de todos, o IE passou a apresentar a “parceria empresa-escola” como parte das iniciativas supostamente capazes de comprovar “[...] o compromisso do setor empresarial de construir um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo” (IE, 1999, p. 5).

Para além das aparências, o suposto compromisso dos empresários com a educação escolar expressa algo distinto: a elevação do nível de consciência política coletiva da classe empresarial a impulsionou para difusão de iniciativas voltadas ao alívio dos problemas políticos e econômicos da atual fase capitalista. Assim, buscou-se obscurecer a essência do papel cumprido pela classe empresarial nos processos históricos para situá-la como aliada dos trabalhadores na luta por uma suposta “sociedade mais justa”. Além do mais, as “parcerias”, assim como as demais ações empresariais de novo tipo, educam o conformismo para legitimar um projeto específico de sociedade e educação, embora, por razões ideológicas, este seja apresentado, quase sempre, como representante do interesse geral da sociedade. Esse mesmo fundamento sustenta a afirmação de que o setor empresarial deve somar esforços para “[...] cooperar com o Estado em sua tarefa de oferecer educação de qualidade a todos” (IE, 1999, p. 5). Na verdade, como temos reiterado, o que se apresenta, de forma imediata, como cooperação corresponde à subordinação do aparelho de Estado aos preceitos empresariais, ao passo que a suposta educação de qualidade não passa de uma formação minimalista para as massas.

Pode-se dizer que o IE se ampara no entendimento de que os pressupostos do BM para os países dependentes representam o interesse de toda a sociedade no campo da educação escolar, razão pela qual esse organismo apresenta o processo de subordinação da escola pública aos preceitos empresariais não como restrição do acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado e sim como construção de uma “educação de qualidade”. Nesta linha, as “parcerias público-privadas”, ao invés de serem tomadas como ferramenta para consolidar e legitimar uma determinada concepção de formação humana, qual seja, a defendida pelos empresários e implementada na política educacional, são apresentadas imediatamente aos nossos olhos como uma relação desprovida dos interesses de classe, desconectada das relações de poder, em suma, como uma ferramenta em prol do “bem comum”:

Parceria é uma relação de colaboração entre instituições que compartilham objetivos ou interesses comuns. É assim que pensamos a relação empresa–escola: respeitando o que cada uma tem a oferecer, as relações se subordinam a um objetivo maior que as une, e diante do qual as diferenças são negociadas. Uma parceria é construída gradualmente, não surge da noite para o dia e precisa ser constantemente alimentada: requer diálogo, negociações e disposição para vencer os obstáculos (IE, 1999, p. 14, itálico no documento).

O GIFE também incorpora tais fundamentos ao defender a parceria como forma de “aprimorar” a educação. O organismo defende que, ao se fundamentarem no ISP, as “parcerias” entre empresas, institutos ou fundações e órgãos públicos se tornam uma forma eficaz de resolver os problemas educacionais no país. Um dos argumentos é o de que “[...] a chave do sucesso das experiências de formação profissional, como nos exemplos clássicos de países como Alemanha e a Suíça, é a participação intensa e direta das empresas no processo educativo, em parceria com o setor de ensino” (GIFE, 2006a, p.25). Curiosamente, estudo publicado pela OCDE, em 2014, indica que Alemanha e Suíça estão entre os três países que oferecem maior salário aos docentes do ensino público fundamental, enquanto o Brasil encontra-se na penúltima colocação, só a frente da Indonésia⁵¹. Com isso, não buscamos induzir o leitor ao entendimento de que a remuneração dos professores é o elemento determinante, de maior impacto, na formação profissional. Nosso intuito é apenas o de explicitar que a seleção de fatores isolados de uma dada realidade concreta pode ser utilizada ideologicamente como estratégia de convencimento. Suíça e Alemanha apresentam particularidades que em muito os distanciam da realidade brasileira, a começar pelo posicionamento ocupado por esses países na atual dinâmica da economia política do capitalismo mundial. Sendo assim, tomar a atuação empresarial na formação profissional de forma “descolada” da realidade, tal como faz o GIFE, contribui para induzir o leitor ao erro. Trata-se, na verdade, de uma de suas estratégias para formar o consenso em torno do entendimento de que a intervenção empresarial na formação de professores no Brasil contribuiria para reverter o cenário da educação escolar no país.

Incentivo ao gerencialismo

A concepção gerencial de administração já estava presente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995b), no qual constava a orientação para a aparelhagem estatal “melhorar” os seus resultados e, ao mesmo tempo, reduzir os investimentos públicos para garantir a remuneração dos credores financeiros. Para tanto, um dos mecanismos de convencimento utilizados consistiu na disseminação do princípio da eficiência, a fim de legitimar o senso comum em torno do entendimento de que o meio “menos custoso” é o mais adequado para se atingir determinado fim na administração pública.

⁵¹ Dados disponíveis em OCDE (2014).

A análise dos documentos produzidos por GIFE e IE no contexto de criação das bases do novo padrão de sociabilidade indica a apropriação desse mecanismo ideológico para se pensar a formação das novas gerações de trabalhadores: argumenta-se que a escola pública deveria ser mais “eficiente”, tal como preconizado pelo BM. Diante disso, caberia aos empresários “auxiliar” as escolas e a aparelhagem estatal de modo que pudessem implementar mudanças para “melhorar” seus resultados com acompanhamento de uma redução de custos.

O ponto de partida das reflexões desses organismos é o entendimento de que o problema da educação pública no Brasil não se concentra na falta de recursos e, sim, na “ineficiência da gestão”, seja ela no plano específico, das escolas, ou no plano mais geral, das redes públicas de ensino como um todo. Na perspectiva sugerida pelos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social, tal como propõe o GIFE (2003), a aparelhagem estatal “gasta muito” em educação, mas, em contrapartida, o retorno desses “altos” investimentos seria insuficiente, em razão dos indicadores, já discutidos, que apontariam para poucos resultados no campo da educação escolar. Em outras palavras, o organismo considera que o investimento na escola pública é alto, mas ineficiente:

Um dos grandes problemas do sistema público de ensino no Brasil é que muitos recursos são investidos em áreas não diretamente relacionadas à promoção da aprendizagem. Assim, gasta-se muito sem garantir que a educação alcance seu objetivo maior (GIFE, 2003, p. 32).

Nessa linha de entendimento, quaisquer investimentos que não tragam retorno para o “objetivo maior” da educação são considerados inadequados. O mecanismo ideológico da formulação é abrangente: primeiro, abre espaço para a redução de investimentos públicos em educação, pois, dada a impossibilidade real de comprovar seus impactos diretos e gerais na escolarização dos alunos, uma série de gastos com a educação escolar poderia ser apresentada como desperdício de dinheiro. Além disso, o “objetivo maior” da educação é reduzido às “necessidades básicas de aprendizagem”, a serem constatadas por meio de avaliações externas, supostamente aptas para mensurar a promoção da “aprendizagem efetiva” dos estudantes, ou seja, para não se configurar enquanto desperdício de dinheiro, o investimento público deveria impactar no rendimento dos educandos, mensurado pelas avaliações em larga escala. Por fim, a formulação ainda pressupõe a possibilidade de indicar, com precisão, as iniciativas e investimentos que impactariam decisivamente no desempenho discente, dada a suposta confiabilidade da relação entre determinado investimento e seus impactos na formação dos alunos. Em suma, o mecanismo ideológico da formulação em questão busca

consolidar o consenso em torno da concepção gerencial de educação por meio de uma dupla perspectiva, a saber: de um lado, apresentar uma série de gastos públicos como ineficazes; de outro lado, indicar as iniciativas da administração gerencial como saída (ou ações que fazem a “diferença”) para a educação, no sentido de controlar os “desperdícios” e a “ineficiência” da aparelhagem estatal no campo da formação escolar. Assim, tornar-se-ia mais fácil garantir a subordinação da política educacional ao ajuste estrutural e, ainda, reduzir os impactos dessas iniciativas na “coesão social” por meio de processos de convencimento. Também reside nesses termos o fundamento ideológico da seguinte formulação do GIFE:

Aplicar recursos em ações que não conseguem fazer a diferença soa como desperdício de tempo e dinheiro. Fazer a diferença na área da educação é investir nas condições necessárias para a promoção da aprendizagem efetiva dos indivíduos que participam dos processos educativos (GIFE, 2003, p. 32).

Coube, portanto, aos organismos formuladores da ideologia da responsabilidade social, organizar os primeiros passos para as iniciativas dos empresários “socialmente responsáveis” no campo da administração escolar. Sob o argumento da necessidade de “[...] experimentar novas formas de gestão das políticas educacionais, em que a participação de novos atores é de fundamental importância para o alcance de bons resultados” (IE, 1999, p. 11), esses organismos se empenharam para consolidar a ideia de que seria benéfico e necessário colocar a experiência administrativa das empresas a serviço da escola, como se isso pudesse aprimorar o “gerenciamento” não só das unidades escolares, mas, também, das instâncias municipais, estaduais ou federal de ensino. Assim, passaram a incentivar a adoção da administração pública gerencial como fundamento para a educação escolar. Dentre as proposições nesse sentido encontra-se, por exemplo, a defesa de que as empresas “socialmente responsáveis” devem difundir esse modelo por meio de influência e pressão pela efetivação das políticas públicas, assessoria às escolas ou redes de ensino, oferecimento de cursos de capacitação de diretores, dentre outros.

Incentivo à meritocracia

Os aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social reconhecem a meritocracia como fundamento orientador para as iniciativas empresariais voltadas ao aumento da “qualidade” da educação pública no país.

A “meritocracia institucional” ou, simplesmente, meritocracia, é definida por Barbosa (2014) como o princípio consagrado nas organizações modernas segundo o qual a admissão, a mobilidade e a ascensão profissional dos trabalhadores devem ser pautadas em seu desempenho na realização das tarefas que lhes foram alocadas nas organizações. A autora explica que os defensores desse princípio consideram como cerne do discurso meritocrático a importância atribuída ao valor do reconhecimento dos resultados individuais. O argumento é o de que o “não reconhecimento” ou a “premiação indevida” gera insatisfação e desestímulo, induz à acomodação, promove injustiças e a desmoralização das cobranças e dos planejamentos previstos nas organizações. Diante disso, segundo seus defensores, a meritocracia poderia se configurar como

[...] um estímulo, um instrumento para se fazer mais e melhor. Esse estímulo não é só pecuniário, mas é, também, simbólico. As pessoas sentem-se recompensadas pelos esforços despendidos e gratificadas pelo seu reconhecimento público (BARBOSA, 2014, p. 82).

Segundo essa perspectiva, GIFE e IE se alinham na defesa de iniciativas que estimulem a meritocracia, com destaque para o oferecimento de “prêmios”. Considera-se que o pagamento de bônus por produtividade deve ser utilizado para incentivar as escolas a melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. O argumento é claro: as iniciativas empresariais voltadas à premiação de escolas, professores e estudantes “[...] ajudam a estabelecer padrões de boas práticas, difundem esses padrões entre a população e criam um ambiente saudável de emulação entre os participantes” (GIFE, 2006a, p. 38).

Conforme consta no Censo realizado entre 2005-2006 (GIFE, 2006a), a maioria das iniciativas empresariais desenvolvidas nesse sentido está destinada a professores. Sendo considerados os principais responsáveis pela “baixa qualidade” da educação básica, os docentes acabam se constituindo como objeto central dos supostos estímulos à produtividade. Argumenta-se que a utilização de “prêmios” seria capaz de incentivar os professores à obtenção de resultados considerados positivos pela lógica empresarial.

Pode-se dizer que essas iniciativas são defendidas pela classe empresarial como instrumento para estimular o “bom desempenho” das escolas, como se a lógica de produtividade que rege as empresas fosse capaz de melhorar a qualidade da educação pública no país. Nessa linha, o estímulo à meritocracia – que abarca desde a definição de critérios supostamente objetivos de produtividade, como as avaliações externas, por exemplo, até o oferecimento de “prêmios por produtividade” – compõe à tentativa de imprimir a lógica

empresarial de produção como o fundamento necessário para potencializar, entenda-se redefinir e controlar a atividade desenvolvida pelos professores nas escolas públicas.

No capítulo seguinte, retomaremos o debate sobre a meritocracia na educação escolar para explicitar que os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social aprofundaram as formulações de GIFE e IE, incidindo em outras dimensões do princípio empresarial em questão, tais como: definição clara de metas a serem atingidas pelas escolas, progressão na carreira docente por desempenho dos estudantes nas avaliações externas, punições aos professores por baixa produtividade dos alunos, além dos chamados prêmios de produtividade, já defendidos por GIFE e IE como investimento que “faz a diferença” na educação escolar.

A formação de organizadores e difusores dos preceitos empresariais

Conforme discutimos, em capítulo anterior, os intelectuais possuem a tarefa de elaborar e difundir concepções e ações por meio de funções organizativas desempenhadas em diferentes níveis. Sendo assim, podemos recorrer a esse conceito para explicar que GIFE e IE, com o intuito de potencializar os impactos de seu projeto educativo, buscam sinalizar às empresas “socialmente responsáveis” a possibilidade e a necessidade de assimilar/formar novos organizadores e difusores responsáveis pela redefinição do trabalho educativo nas escolas públicas do Brasil⁵².

Uma das linhas de ação desenvolvidas, nesse sentido, corresponde à proposição de que empresas, institutos e fundações devem fomentar iniciativas de formação continuada de professores. Na visão do GIFE (2006a), o principal problema da educação fundamental no Brasil de hoje é a má qualidade da formação que os alunos recebem. Considera-se que esse problema se relaciona ao baixo nível de formação dos professores, razão pela qual os empresários deveriam atuar nesse campo a fim de reverter o quadro crítico em questão. Na mesma linha, encontra-se o argumento do IE, de que a formação de professores “[...] é uma área fundamental quando falamos de uma educação de melhor qualidade” (IE, 1999, p. 52). Com base nesse entendimento, os organismos formuladores da ideologia da responsabilidade

⁵² Trabalho educativo, segundo Saviani (2005b) é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005b, p. 13). Como veremos mais adiante, a classe empresarial busca redefinir o trabalho educativo: de atividade destinada à socialização do saber erudito a treinamento de competências consideradas úteis ao cotidiano dos alunos.

social orientam as iniciativas de formação continuada de professores como possibilidade de intervenção empresarial na educação. A “parceria público-privada” é proposta, nesse caso, como fator capaz de “potencializar” as iniciativas da aparelhagem estatal no campo da formação docente: “Formar professores é tarefa das secretarias de educação, mas nada impede que o empresariado se alie a elas para potencializar essa ação” (IE, 1999, p. 52).

Pode-se dizer, em conformidade com Mazzeu (2011), que a formação de professores se constitui como objeto de preocupação do BM no contexto da contrarreforma educacional dos anos 1990. A autora explica que esse organismo recomendou a realização da formação inicial em menor tempo, com ênfase nos “aspectos técnicos”, diminuindo os dispêndios com uma formação mais longa. Por outro lado, a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre o componente curricular que leciona, bem como às práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização dos saberes e a vinculação direta com a “prática” em sala de aula. Embora o processo formativo proposto envolva essas duas frentes de atuação, o BM considera que “[...] a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento” (MAZZEU, 2011, p. 152).

Não é de se estranhar, portanto, a proposição de GIFE e IE, para que as empresas, institutos e fundações se empenhem na formação continuada de professores, de modo a se apresentarem – imediatamente aos nossos olhos – como “parceiros” na luta pela melhoria da educação, ao mesmo tempo em que aprimoram suas estratégias de dominação, buscando ordenar a formação de professores a partir de sua perspectiva de educação e sociedade. Também não é por acaso que a capacitação de professores seja a iniciativa na educação de maior prioridade das empresas, institutos e fundações associadas ao GIFE, conforme indicam os dados apontados em GIFE (2006a; 2010).

As iniciativas de formação de diretores também são propostas pelos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social como forma de “melhorar a qualidade” da educação. Se, como vimos, o problema da escola pública, na perspectiva empresarial, não se concentra na falta de recursos e, sim, na ineficiência dos gastos públicos, torna-se evidente por que a defesa do “fortalecimento da gestão escolar” aparece como elemento chave, atrelado à formação de diretores: conforme explicitaremos, no capítulo seguinte, a lógica da administração gerencial atribui a esse intelectual (o diretor) o papel de controlar e dirigir o trabalho educativo executado por seus supostos “subordinados” (a exemplo dos professores) na escola.

Vale destacar que, em um documento referente ao Censo GIFE realizado entre 2005/2006 (GIFE, 2006a), esse organismo defende como problemática a constatação de que seus associados, naquela ocasião, não atribuíam muita importância à formação de diretores de escolas. Os dados indicaram que a preocupação atribuída à capacitação de diretores se aproximava da que era destinada à capacitação de “pessoal administrativo”. O documento revela que 41 associados GIFE atuavam na capacitação de professores, 22 na de diretores e 15 na de técnicos administrativos (GIFE, 2006a). Por conta dessa constatação, o GIFE (2006a) reiterou o entendimento de que a capacitação de diretores é uma tarefa central para o “bom” funcionamento da escola. Não obstante, no Censo realizado entre 2009/2010 (GIFE, 2010), foi possível identificar os impactos do alerta dado pelo GIFE: os dados evidenciaram que 39% de seus associados que investiam em educação o fizeram no campo da formação de diretores.

Outra proposição dos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social que segue o mesmo fundamento diz respeito à formação de voluntários. O argumento do IE, nesse sentido, é emblemático: “Quem não tem dinheiro, doa tempo” (IE, 1999, p. 14). O argumento é o de que a “melhoria” da educação pública no Brasil é um desafio de todos, razão pela qual os empresários e trabalhadores, sem exceção, deveriam se empenhar nessa tarefa. Assim, na perspectiva do IE, mesmo os que não podem doar dinheiro às escolas têm condição de “ajudá-las”, atuando, por exemplo, como voluntários. Nesse caso, os empresários poderiam “[...] ceder horas de trabalho de funcionários para que participem de atividades na escola, atuando como monitores de esportes, atividades culturais, reforço escolar ou outros setores” (IE, 1999, p. 39). Enfatiza-se que, além de matricular os filhos nas escolas, os funcionários devem “acompanhar mais de perto” a vida escolar das crianças, cabendo, portanto, às empresas, incentivar e ordenar o envolvimento dos pais e mães nos “assuntos escolares”. Também é incentivada a formação de representantes empresariais para atuarem nos Conselhos de Educação.

Em ambos os casos, o processo formativo defendido e orientado por esses organismos empresariais, seja ele destinado aos diretores, professores ou voluntários, sugere uma tentativa de potencializar as ações de consolidação e desenvolvimento de uma determinada perspectiva de educação escolar. Desde já, é evidente a proposição dos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade, de que empresários e trabalhadores devem reforçar os laços de solidariedade e contribuir – em diferentes níveis – para ordenar uma nova vontade coletiva na formação das novas gerações.

De acordo com o que foi mencionado, podemos afirmar que os aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social se empenharam para ordenar as

intervenções empresariais na educação escolar pública no país a partir dos anos 1990. Nesse processo, ambos os organismos deixam claro o entendimento de que tais iniciativas não devem se voltar unicamente para as unidades escolares propriamente ditas, uma vez que, precisam envolver uma tarefa ainda maior, qual seja, a de dirigir a política educacional brasileira. O alerta dado por esses organismos às empresas, institutos e fundações é o de que “[...] os empresários e empresárias brasileiros precisam **assumir seu mandato na definição de políticas públicas do setor educacional**” (IE, 1999, p. 59, grifo nosso). Para tanto, GIFE e IE incentivaram a articulação política entre os organismos empresariais de novo tipo, a fim de constituir uma “rede” capaz de potencializar os impactos das iniciativas e, conseqüentemente, avançar na consolidação de seu projeto educativo⁵³. A constatação exposta pelo IE é a de que a classe empresarial deve multiplicar-se para fazer valer seus interesses no campo da formação escolar das novas gerações:

Quanto maior o número de instâncias e espaços que reúnam organizações e empresas interessadas na questão da educação pública, maior e mais qualificada será a capacidade de intervenção da sociedade na definição de políticas públicas para o setor (IE, 1999, p. 61).

Essa afirmação expressa a constatação de que, para o projeto empresarial de educação conquistar “corações e mentes” na realidade brasileira, seria necessário uma maior organização da própria classe. Indo mais além, ao reconhecer que o aumento de organismos empresariais “interessados” na educação escolar amplia a capacidade de intervenção na política educacional, os aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social expressam o entendimento, já abordado na introdução deste estudo, de que a política pública se define como a materialização das relações de força entre classes – e frações de classe – estabelecidas na sociedade civil e na aparelhagem estatal. Como vimos, são os projetos societários e educacionais concebidos na sociedade civil que se materializam na aparelhagem estatal como resultado da luta de classes. Nessa linha, todas essas iniciativas empresariais orientadas na ideologia da responsabilidade social não são desprovidas de interesse, ao contrário, elas compõem o arsenal ideológico da “direita para o social” na luta entre as classes sociais e suas frações para definir os rumos da política educacional no Brasil contemporâneo. Portanto, GIFE e IE reconheceram que o processo de transformação da perspectiva empresarial de educação em um novo senso comum demandaria uma atuação coletiva e requintada, razão pela qual pregaram a articulação política entre entidades empresariais, assim

⁵³ Um estudo crítico sobre a atuação da Rede GIFE na educação escolar foi desenvolvido por Lopes (2010).

como a criação de novos organismos e a transformação dos já existentes, com o intuito de efetivar, pelo consenso, as mudanças supostamente necessárias à formação escolar nos “novos tempos”.

Encerramos este capítulo apresentando a atuação, na educação escolar, dos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social e sua relação com a política educacional no contexto de construção das bases do novo padrão de sociabilidade no Brasil. Ao capítulo seguinte, cabe a tarefa de analisar não só a apropriação, por parte dos aparelhos difusores da ideologia da reponsabilidade social, dos fundamentos defendidos por GIFE e IE, mas, também, sua repercussão na política educacional brasileira durante o período histórico compreendido entre os anos de 2003 a 2014.

6 A “DIREITA PARA O SOCIAL” E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DAS BASES DO NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE NO BRASIL (2003-2014)

A partir dos anos 1990, os aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social passaram a defender o surgimento de novos organismos empresariais, assim como o alinhamento da própria classe no trato da “questão social”. Dentre as áreas de atuação dos “empresários socialmente responsáveis”, a educação escolar deveria assumir lugar de destaque no entendimento do GIFE e IE. Sua defesa centrava-se na difusão de princípios supostamente capazes de melhorar a “qualidade” da educação pública, tais como a nova relação entre o público-privado, o gerencialismo, a formação de difusores da concepção empresarial de educação, além da meritocracia. Como demonstramos, a proposição do GIFE e do IE era a de que os novos organismos empresariais se empenhassem na elaboração de programas voltados à subordinação da política educacional ao processo de contrarreforma.

A questão central que nos propomos a discutir, neste capítulo, diz respeito à forma como esses fundamentos foram apropriados pelos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social. Para tanto, recorreremos à análise das iniciativas de “responsabilidade social” desenvolvidas pela Fundação Itaú Social (FIS)⁵⁴ e Fundação Lemann (FL)⁵⁵ no campo da educação escolar. Vale dizer que nosso intuito não se concentrou na análise dos programas desenvolvidos por essas entidades e, sim, na análise de suas produções no campo teórico, conforme evidenciamos pelo material empírico selecionado, disponível nos Apêndices⁵⁶. Além disso, o presente capítulo busca identificar se os fundamentos defendidos por esses organismos têm repercutido no âmbito da política de educação básica no contexto de consolidação das bases do novo padrão de sociabilidade no Brasil.

Dividimos este capítulo em duas seções. A primeira, intitulada “Os objetivos da educação escolar para as massas na perspectiva da Fundação Itaú Social e da Fundação

⁵⁴ Organismo criado em 2000, 56 anos após a fundação do Itaú, para viabilizar as intervenções deste banco na “questão social”. Segundo a fundação, só com iniciativas contínuas e de grande alcance público que se conquistará um novo padrão de educação no Brasil e é por isso que desenvolve metodologias e programas destinados a atingir políticas públicas, buscando universalizar sua “contribuição” e dar a dimensão estratégica a sua atuação no campo educacional. Dados disponíveis em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

⁵⁵ Organismo criado em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, se apresenta como organização familiar sem fins lucrativos. Segundo a Fundação, suas iniciativas e ações buscam contribuir para que o Brasil tenha, até 2018, “soluções inovadoras de alta qualidade” na educação de 30 milhões de pessoas, mais 200 mil professores capazes de garantir o aprendizado de todos os seus alunos, 65 líderes promovendo e acelerando “transformações sociais de alto impacto” e um “padrão claro e de altas expectativas” do que é esperado que todos os alunos aprendam. Dados disponíveis em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

⁵⁶ Cf. Apêndices D, F, G, H, I e J.

Lemann” evidencia que a formação educacional defendida por esses organismos segue a mesma concepção defendida por GIFE e IE, pois também reforça a ideia de que a escolarização das crianças e adolescentes deve centrar-se no desenvolvimento do “capital humano” e do “capital social” para atender aos supostos desafios impostos pelos “novos tempos” nos planos da formação técnica e ético-política.

A segunda seção, intitulada “As proposições da Fundação Itaú Social e da Fundação Lemann para a educação pública no Brasil contemporâneo”, comprova que tais organizações se apropriaram das formulações de GIFE e IE, traduzindo os fundamentos empresariais da contrarreforma para o campo da educação escolar. Demonstraremos que a privatização, a divisão técnica do trabalho na escola, a responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e o patamar minimalista de educação são algumas proposições dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social que dão continuidade ao processo de subordinação da política educacional à ideologia da globalização.

As reflexões apresentadas nestas seções vão nos permitir explicitar que o desenvolvimento da ideologia da responsabilidade social, no país, permitiu o surgimento do organismo empresarial “Todos pela Educação”, cujas ideias têm repercutido decisivamente na sociedade civil e na aparelhagem estatal, expressando o protagonismo da classe empresarial na definição da política educacional.

6.1 OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA AS MASSAS NA PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL E DA FUNDAÇÃO LEMANN

Conforme discutido anteriormente, os aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social defenderam, a partir dos anos 1990, uma perspectiva de educação escolar supostamente capaz de contribuir para o desenvolvimento do país no contexto da “globalização”. Em linhas gerais, a ideia defendida era a de que os “novos tempos” exigiam uma nova educação escolar e, nesses termos, foi sendo construída a retórica empresarial sustentada em noções ideológicas como empregabilidade, competitividade, desenvolvimento do capital humano e capital social, dentre outras. Sob o ponto de vista do GIFE e do IE, caberia aos “empresários socialmente responsáveis” se articularem em torno de tais fundamentos.

Podemos afirmar que a FIS e FL seguiram essa orientação dos aparelhos formuladores da ideologia da responsabilidade social e, dessa forma, deram continuidade à tentativa da classe empresarial de construir uma nova vontade coletiva no campo da educação escolar.

De modo geral, as organizações compartilham da concepção hegemônica na qual se considera que a pobreza pode agravar a violência e se constituir como um risco à estabilidade das relações sociais de dominação. Diante disso, na visão empresarial, a escola deveria desempenhar um papel decisivo, qual seja, o de contribuir para o alívio da pobreza e para o crescimento econômico do país:

Desigualdades sociais, regionais e a concentração de renda têm sua origem, em grande parte, na baixa escolaridade da população. Espera-se que o Brasil possa estimular o crescimento econômico e combater a pobreza e as desigualdades através da oferta de serviços de educação pública de melhor qualidade (FL, 2002, p. 6).

Argumenta-se que desigualdade social que afeta parte da população brasileira se reflete, de modo perverso, sobretudo, nos indivíduos mais jovens. A formulação da FIS sobre os dados da PNAD de 2008 sobre a população brasileira de 15 a 29 anos de idade ilustra este entendimento:

[...] 30,4% é proveniente de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo e 53,8% provém de famílias com renda familiar per capita entre meio e dois salários. Essa desigualdade incide com particular intensidade (70,8%) no grupo de jovens não brancos. Entre os 38,4% dos jovens que já constituíram domicílio próprio, as mulheres aparecem como um grupo mais suscetível a situações de vulnerabilidade, pois 47,4% delas pertencem ao grupo cuja renda familiar per capita não ultrapassa meio salário mínimo e 71,2% não estudam nem estão no mercado de trabalho formal. Por outro lado, os jovens do sexo masculino estão mais expostos à violência, 78% das mortes dos jovens brasileiros do sexo masculino são consequência de causas externas (homicídios e acidentes de trânsito). Essa violência afeta especialmente os jovens negros e pardos: a taxa de homicídio neste grupo é duas vezes maior do que entre os jovens brancos (FIS, 2013b, p. 11).

Frente aos riscos que podem advir deste cenário, os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social apregoam a necessidade de recorrer à educação escolar para, ao menos, amenizar os impactos da pobreza e da violência na coesão social. Sua base de sustentação é o lema veiculado pelo neoliberalismo da terceira via, de que crescimento econômico sem “justiça social” é insustentável a longo prazo.

A adoção desse entendimento permite à FL defender que a melhoria da “qualidade” da educação “[...] é essencial para o país se tornar mais competitivo a médio e longo prazo e para diminuir as desigualdades e tensões sociais” (FL, 2002, p. 2). Na mesma linha, encontra-se o posicionamento da FIS. O organismo afirma que, para alterar o quadro crítico no qual se

encontram muitos jovens no país, é defendida a construção de um modelo de “desenvolvimento sustentável” apoiado na formação escolar dos estudantes. Argumenta-se que o “[...] investimento em educação é uma das forças motrizes da transformação social e um dos pilares básicos do desenvolvimento sustentável de um país” (FIS, 2013a, p.5). Por “transformação social” na perspectiva das entidades empresariais não se entende a superação das relações sociais de produção da existência vigentes na contemporaneidade. Trata-se, apenas, de mudanças pontuais dentro da ordem para amenizar os impactos da relação capital-trabalho sobre a “questão social”.

É com base nessa concepção que a FIS atribui importância decisiva à escola pública na atual fase do capitalismo, pois, além de promover o crescimento econômico, pelo aumento da produtividade, essa instituição ainda contribuiria para garantir a “equidade”. Vejamos a afirmação da FIS:

Entendemos a educação como o principal caminho para o desenvolvimento sustentável do Brasil, especialmente em um cenário global pautado pela necessidade de gerar conhecimento e inovação. Nosso país reúne credenciais para ocupar um posto de destaque na economia global, e a qualidade da educação pública é peça-chave para que se concretize o desejado avanço socioeconômico, com aumento da produtividade e da equidade (FIS, 2013d, p.4).

A FIS argumenta que a “qualidade” da educação impacta na mobilidade social daqueles que se “preparam adequadamente” para os desafios do “novo mundo”. A defesa é a de que existe uma relação “positiva” e “estatisticamente significativa” entre o desempenho dos alunos nas avaliações externas e o salário futuro, a ser recebido após o término dos estudos. Dessa forma, a entidade difunde o entendimento de que as avaliações em larga escala são confiáveis não só para aferir a “qualidade” da educação, mas, também, para estimar o rendimento futuro dos estudantes. Indo ainda mais além, podemos afirmar que a compreensão da FIS é a de que os índices obtidos nas avaliações externas se relacionam à mobilidade do trabalhador e ao desenvolvimento do país. Eis porque o organismo apregoa que “[...] a qualidade da educação, medida por testes de proficiência, está relacionada com salários individuais, a produtividade e o crescimento econômico” (CURI e MENEZES FILHO, [201-], p. 3)⁵⁷. Assim, é reforçada a noção, já defendida por GIFE e IE, de que, além do indivíduo, a

⁵⁷ Faz-se necessário destacar que tanto GIFE e IE, como FIS e FL, recorrem a intelectuais orgânicos da classe empresarial para a produção de seus livros e documentos sobre educação. Também é comum o fato de essas entidades divulgarem, em suas páginas da internet, estudos de intelectuais que defendem fundamentos empresariais para a contrarreforma na educação pública. Por isso, a referência bibliográfica das produções desses organismos será citada, no presente trabalho, ora indicando o sobrenome dos autores – quando for possível sua

sociedade também é influenciada pela “qualidade” educacional, em termos de ganhos de produtividade e crescimento econômico.

Portanto, na perspectiva da FIS, o interesse contemporâneo de pesquisadores, empresários e políticos na melhoria da educação está atrelado ao reconhecimento da importância da formação do “capital humano” tanto no plano mais específico como no mais geral. No primeiro caso, impactaria na remuneração dos trabalhadores, ao passo que, no segundo caso, se constituiria supostamente como “[...] um dos principais determinantes da taxa de crescimento e do nível de bem-estar de um país” (CURI e MENEZES FILHO, [201-], p. 3). Não obstante, essa também é a compreensão da FL. A organização considera que a educação, no plano geral, se constitui “[...] como condição para o desenvolvimento econômico nas sociedades democráticas” (FL, 2006, p. 4), ao passo que, no plano específico, o incremento na formação dos jovens impacta no rendimento obtido por eles e por suas famílias (FL, 2008).

A formação escolar defendida pelos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social para os futuros trabalhadores também se assemelha à que é defendida por GIFE e IE. Como já demonstramos, os “novos tempos” demandavam, sob o ponto de vista da classe empresarial, um trabalhador munido de novas “competências”, supostamente necessárias à garantia da “empregabilidade” em um contexto marcado pela introdução de novas tecnologias, maior competitividade e rápidas mudanças nos processos de trabalho. Em relação a esse aspecto, a sistematização de uma das intelectuais ligadas à FL evidencia o perfil almejado do trabalhador contemporâneo, na medida em que sua proposição defende uma educação que desenvolva as seguintes capacidades: de resolver problemas com iniciativa; de trabalho colaborativo e em equipe; de raciocínio rápido e crítico bem informado; de visão estratégica; de atuação autônoma, ética e elevada autoestima; de aprender e de atuar criativamente; de liderança; de questionamento crítico; de organização, com capacidade de concentração; de trabalho integrado e em equipe; de fazer uso criativo de recursos, dentre outros (LÜCK, 2009).

É importante destacar que inúmeras iniciativas da FIS e da FL, que se voltam à melhoria da “qualidade” da formação oferecida nas escolas públicas do país, se subordinam ao interesse de vincular a formação dos trabalhadores ditos empregáveis às demandas da exploração capitalista no plano técnico e ético-político. Contudo, como já afirmamos, não há espaço para todos no mercado de trabalho do “mundo globalizado”. Os organismos

identificação – ora indicando as próprias entidades empresariais como autoras, nos casos em que o intelectual que produziu ou sistematizou a obra não é apresentado pelas entidades empresariais.

empresariais compreendem esse fato. Diante disso, defendem que, além de formar para a “empregabilidade”, a educação deveria se constituir como mecanismo de alívio da pobreza para “auxiliar”, também, aqueles que vivem em condições de miséria. O objetivo almejado é impedir que os trabalhadores compreendam a lógica das relações sociais de produção da existência e, assim, se oponham a ela.

A evidência mais marcante da adoção desse princípio se expressa nos programas empresariais voltados à formação do consenso nas comunidades pauperizadas em conformidade com o que propõe o neoliberalismo da terceira via. Podemos afirmar que o “Programa Jovens Urbanos”, desenvolvido pela FIS, é uma dessas evidências.

O Jovens Urbanos é uma iniciativa desenvolvida pela FIS, juntamente com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), cujo objetivo proclamado é o de “[...] ampliar o repertório sociocultural dos jovens em situação de vulnerabilidade em contextos urbanos, na perspectiva da educação integral” (FIS, 2013b, p. 4).

O programa visa reduzir a evasão escolar dos jovens com o desenvolvimento de atividades que não ocorrem necessariamente nos espaços da escola. Em linhas gerais, a proposta permite que, no contraturno escolar, os alunos do programa caminhem pela cidade e se envolvam em oficinas que abordem os mais variados temas, tais como tecnologias digitais, hotelaria, gastronomia, moda, arquitetura, dentre outros. Por meio dessa iniciativa, a FIS espera desenvolver a “inclusão econômica” dos jovens: distanciá-los das condições de precariedade e, ao mesmo tempo, aproximá-los do trabalho capaz de gerar ganhos em longo prazo.

A defesa da FIS é a de que os jovens que vivem em condições de “vulnerabilidade social” necessitam ampliar suas experiências culturais por meio da “circulação pela cidade”. Assim, a própria entidade afirma que a proposta envolve o objetivo de “[...] afastá-los de situações de vulnerabilidade do confinamento social a que muitas vezes estão subordinados” (FIS, 2013b, p. 8). Mas, longe de se constituir como um programa que visa apenas afastar diária ou semanalmente os estudantes das comunidades pobres e violentas, a iniciativa em questão desenvolve processos educativos para transformá-los em “cidadãos ativos”, entenda-se organizadores da cultura que promovem iniciativas de alívio à pobreza e difundem a concepção empresarial de mundo no interior das comunidades. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação da FIS:

Os participantes vivenciam diferentes estratégias de formação, circulando pela cidade. Acompanhados de educadores, se reúnem em encontros semanais e se envolvem em oficinas sobre diferentes temas, como tecnologias digitais e de imagem e som, hotelaria, gastronomia, moda, design e arquitetura urbana. Também identificam áreas temáticas em suas comunidades, para as quais desenvolvem, em grupo, ações e intervenções que promovam melhorias. Após a fase de formulação, os jovens têm quatro meses para implantar os projetos (FIS, 2013a, p. 9).

Portanto, o Jovens Urbanos não é apenas um programa empresarial que incentiva os jovens de “territórios vulneráveis” a caminharem pela cidade. Mais do que isso, o programa pressupõe a transmissão de uma determinada concepção de mundo, capaz de direcionar os estudantes para a realização de iniciativas que substituam o confronto entre as classes pela ideia de colaboração em prol de um suposto bem comum.

Conforme demonstramos, o neoliberalismo da terceira via recorre à ideologia do capital social para defender a substituição dos programas convencionais de ataque à pobreza por abordagens centradas na “comunidade”, cuja ênfase recaia na formação de redes de apoio, do “espírito de iniciativa” e do cultivo do “capital social”. Sugere-se que os programas deveriam se orientar na noção de “política gerativa”, entendida por seus defensores como aquela que capacita os indivíduos para “resolverem seus próprios problemas” sem a necessidade de intervenção do aparelho de Estado. É exatamente a essa noção que recorre a FIS para, supostamente, “renovar” e “desenvolver” a comunidade no sentido da formação de “cidadãos ativos”. Vejamos a explicação do organismo empresarial:

O Programa Jovens Urbanos entende que as cidades servem de conteúdo para a formação dos jovens. Sua multiplicidade cultural e a infinidade de temas e espaços **ampliam a capacidade dos jovens de pensar e agir sobre si mesmos e na cidade**. Nesse sentido os processos formativos aparecem ainda mais nitidamente como uma ação que deve estar além dos muros das casas familiares e das escolas. Passam pelo conhecimento aliado à vivência do território e das possibilidades que a cidade nos oferece como cenário para o **desenvolvimento da cidadania ativa**, que a partir do conhecimento e do sentimento de pertencer a um local – o sentimento de identidade – passa a ter uma **ação participativa e transformadora**, promovendo um desenvolvimento integral das nossas capacidades (FIS, 2013b, p.26, grifo nosso).

Na perspectiva empresarial, ampliar a capacidade de pensar e agir dos jovens significa formá-los – no plano técnico e ético-político – para que possam conceber, executar e difundir iniciativas de alívio à pobreza nas “comunidades vulneráveis”. Daí sua defesa de que a elaboração de iniciativas de intervenção na comunidade é “[...] uma estratégia privilegiada do

percurso formativo que reconhece e amplia as possibilidades da juventude participar da vida pública e dialogar com o mundo do trabalho” (FIS, 2013b, p.42).

Em essência, esse teor formativo expressa a tentativa de subordinar a juventude a uma concepção de mundo e a normas de conduta que permitam ao jovem entender a realidade de acordo com a visão burguesa e, ainda, intervir nas relações sociais de produção da existência de modo a reforçar os fundamentos da dominação de classe. Pode-se dizer que, dessa forma, a “questão social” deixa de ser compreendida na relação com os processos históricos e passa a ser entendida como resultado da falta de “iniciativa” e de “envolvimento ativo” na vida pública. Além do mais, ao acreditar que a “ação transformadora”, ou seja, a solução para o problema se encontra na mobilização de voluntários em prol de iniciativas de alívio à pobreza, a juventude passa a atuar na organização dos trabalhadores das comunidades pauperizadas em torno do fortalecimento da coesão social, afastando-os das ideias, valores e normas de conduta que atacam a pobreza em sua radicalidade.

Se ainda restam dúvidas sobre o potencial do programa em ajustar os jovens nos planos técnico e ético-político, faz-se necessário recorrer a depoimentos dos alunos participantes do programa, que evidenciam a apropriação da ideologia dominante. Vejamos:

“[O Jovens Urbanos é] um programa que ensina a gente como mudar o mundo. Começando pelas nossas pequenas atitudes. A gente não pode querer mudar o mundo, se a gente não mudar o que tá perto da gente. Por exemplo, a gente começou a fazer os planos de ação. Visitar entidades, essas coisas, fazer projetos... Se a gente não for incentivado a fazer isso, a gente não vai ter nenhuma experiência e não vai saber o que fazer amanhã, e o futuro está nas nossas mãos. A gente tem que aprender isso agora para pôr em prática depois” (FIS, 2013b, p. 44, acréscimo meu entre colchetes).

“O que eu mais aprendi foi cidadania. A ser uma pessoa mais cidadã. Esse projeto [Jovens Urbanos] proporciona a você se aproximar da cidade. Aprendi a fazer muitas coisas em prol da cidade” (FIS, 2013b, p. 44, acréscimo meu entre colchetes).

“Nunca tinha pensado que os jovens pudessem ter essa capacidade de planejar um projeto que pode mudar a vida de algumas pessoas. Mas tudo isso só foi possível porque o Jovens Urbanos acreditou na gente. O programa mudou meu jeito de ver o mundo” (FIS, 2013b, p. 44).

Pode-se dizer que a FIS e a FL incorporaram os objetivos da educação escolar defendidos por GIFE e IE, na medida em que esses aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade também vinculam a escolarização das crianças e jovens às ideologias da empregabilidade, da competitividade, da equidade e do capital humano e social. Além disso, conforme demonstraremos a seguir, as proposições da FIS e da FL para a educação das

massas no contexto de consolidação das bases do novo padrão de sociabilidade ainda traduzem essas ideologias por meio de proposições que visam incidir no trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas, inclusive, por meio da formação de uma nova vontade coletiva no campo da política educacional brasileira.

6.2 AS PROPOSIÇÕES DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL E DA FUNDAÇÃO LEMANN PARA A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Ao analisar as produções dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social, torna-se possível compreender que FIS e FL transcenderam a importância de GIFE e IE no campo da educação escolar, dado o nível de formulação de suas iniciativas, assim como a capacidade de suas proposições penetrarem no senso comum e se materializarem na aparelhagem estatal.

De modo a explicitar a possibilidade aberta pela ideologia da responsabilidade social para o avanço do processo de contrarreforma na formação escolar das novas gerações de trabalhadores, esta seção apresenta a análise das principais proposições veiculadas pela FIS e pela FL para ingerir na educação pública. Consideramos que privatização, divisão técnica do trabalho na escola, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e patamar minimalista de educação se constituem como os fundamentos articuladores das principais proposições empresariais. Por essa razão, dividimos a presente seção em tópicos que se relacionam a essas proposições.

É importante salientar que a separação em tópicos dos fundamentos consiste apenas em uma estratégia de exposição e não deve ser tomada como razão para compreendermos as proposições empresariais de forma fragmentada, sobretudo porque os componentes da contrarreforma, juntos, dão forma ao projeto empresarial de educação básica para o Brasil contemporâneo, além do que, a compreensão de cada um desses fundamentos demanda, também, o entendimento dos outros, assim como da relação que eles estabelecem entre si e com os pilares do projeto empresarial de sociedade.

Também vale a pena reiterar que nossa preocupação não foi constatar aproximações ou divergências entre FIS e FL, nem captar todas as proposições defendidas por cada um desses organismos. Como o presente estudo tem como objeto o desenvolvimento da ideologia da responsabilidade social na educação escolar, recorreremos a formulações da FIS e da FL a fim de captar a contribuição desses aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial

para o processo de contrarreforma. Nessa perspectiva, o estudo privilegiou as proposições mais relevantes de cada organismo empresarial. Por isso, a exposição de nossas reflexões partiu da seleção e análise dos aspectos mais significativos defendidos pela FIS e pela FL. Primeiro, mapeamos os fundamentos empresariais da contrarreforma e escolhemos as formulações empresariais mais significativas que os expressam, em seguida, procedemos à análise que ora apresentamos. Essa é a razão que explica por que ao longo do capítulo privilegiamos uma ou outra organização para direcionar nossas reflexões.

6.2.1 Privatização

Elemento chave do processo de contrarreforma do Estado, a tríade privatização, terceirização e “publicização” compõe o projeto empresarial de educação escolar para as massas no Brasil contemporâneo.

Conforme evidenciamos, essa tríade foi apresentada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995b) como alternativa necessária para delimitar as funções da aparelhagem estatal e, assim, diminuir seu tamanho, entenda-se reduzir os gastos públicos com pessoal e serviços sociais de modo a garantir a remuneração dos credores financeiros. Argumentava-se que o aparelho de Estado deveria transferir parte de suas atividades para a iniciativa privada e para o “terceiro setor” por meio de processos de privatização e “publicização”, respectivamente.

Nessa linha, legislar, tributar, punir e transferir recursos seriam “atividades exclusivas” do Aparelho de Estado, razão pela qual deveriam ser mantidas sob sua responsabilidade, ao passo que as outras atividades, que transcendem as ações vinculadas ao “poder de Estado”, deveriam ser repassadas ao mercado (empresas) e “quase-mercado” (“terceiro setor”).

No caso das atividades lucrativas, que envolvem produção de bens e serviços, a privatização – apresentada como repasse para o setor privado – seria responsável por transferir tais atividades para o grupo social supostamente capaz de executá-las com mais eficiência – os empresários. Por outro lado, na perspectiva dos formuladores da contrarreforma, algumas atividades que transcendem o “poder de Estado” não poderiam ser privatizadas. O argumento era o de que, nas atividades sociais e científicas, os empresários não conseguiriam gerar toda receita necessária com a venda de serviços e, dessa forma, não poderiam assumi-las. Mas, dada a suposta ineficiência do aparelho de Estado para gerir essas atividades, era preciso encontrar alternativa em prol da “eficiência”. A saída proposta, na

perspectiva do neoliberalismo da terceira via, foi recorrer à noção de “parceria”. O processo denominado de “publicização” (BRASIL, 1995b; BRESSER-PEREIRA, 1997) seria responsável por repassar as atividades sociais e científicas do Aparelho de Estado para as “organizações públicas não estatais” ou “organismos sociais”, os quais dariam forma a um suposto “terceiro setor”, para além do aparelho de estado e do mercado. Assim, por meio das “parcerias”, essas entidades receberiam verbas públicas para administrar “[...] um tipo de serviço por definição subsidiado” (BRASIL, 1995b, p. 43). Argumentava-se que isso tornaria o aparelho de Estado mais eficiente. Não obstante, a proposta empresarial de contrarreforma sistematizada por Bresser-Pereira ainda apresenta a terceirização como saída para reduzir o número de servidores estáveis na aparelhagem estatal, uma vez que, a estabilidade no serviço público era apresentada como inibidora do “espírito empreendedor” e da “eficiência”.

Ao recorrer a essa tríade, o projeto empresarial de sociedade e educação busca viabilizar diferentes formas de privatização sustentando-se na tese de que, por um lado, a aparelhagem estatal seria ineficiente e incapaz de oferecer serviços com “qualidade”, ao passo que, por outro lado, a iniciativa privada – na qual se inclui o suposto “terceiro setor” – seria mais indicada para tal. Como pudemos comprovar, essa formulação ideológica integra a tentativa empresarial de adequar a economia política brasileira aos ditames da ideologia da globalização, segundo a qual seria necessária uma nova modalidade de tratamento à “questão social”⁵⁸.

Ainda que essa perspectiva ideológica apresente a privatização como alternativa eficaz para aumentar a “qualidade” dos serviços públicos, devemos estar atentos para o fato de que essa “qualidade” está atrelada à noção empresarial de eficiência. Nesses termos, um serviço social de “melhor qualidade” pode não significar realmente um melhor atendimento à população e sim um serviço menos custoso, que combine ajuste fiscal e eficiência. O caso da saúde pública no Brasil, que logrou, a partir dos anos 1990, um amplo processo de privatização (ou “publicização” nos termos empresariais), explicita o que isso significa. Na visão de Bresser-Pereira, “[...] embora os serviços do SUS estejam longe de serem os ideais, **são bons face aos recursos de que dispõem**” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 180, grifo nosso). Eis porque fazer mais com menos na perspectiva empresarial pode significar melhoria de “qualidade” apenas sob o ponto de vista da administração gerencial, orientada pela noção de “eficiência”.

⁵⁸ Cf. Montaña (2002).

Em linhas gerais, a proposta da classe empresarial para privatizar a educação básica no Brasil segue os mesmos fundamentos já apresentados na década de 1990 por Bresser-Pereira no projeto de contrarreforma do Estado. Com vistas a avançar rumo à adequação da aparelhagem estatal e da sociedade civil aos supostos desafios dos “novos tempos”, os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social se empenharam para transformar a privatização em fundamento da educação escolar pública no país. Para tanto, recorreram à noção de “parceria” para desenvolver iniciativas concretas de privatização em redes públicas municipais e estaduais de ensino e, além disso, produziram documentos, disfarçados de resultado de pesquisa⁵⁹, que supostamente comprovariam os benefícios desse fundamento para a educação escolar. Assim, a classe empresarial tenta apresentar a privatização da educação escolar não como compressão dos gastos públicos, mas, sim, como alternativa para resolver os problemas educacionais do país.

Expressão mais marcante da preocupação dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social com o fortalecimento da privatização enquanto base para a educação pública no país são as iniciativas da FIS em prol da chamada “escola charter”, modelo no qual escolas da rede pública passam a ser administradas pela iniciativa privada por meio de concessão (parcerias público-privada nos termos empresariais), o que as transforma, portanto, em escolas privadas sustentadas pelo fundo público.

A entidade recorre à ideologia do “terceiro setor”, bem como à formulação de Bresser-Pereira (BRASIL, 1995b; BRESSER-PEREIRA, 1997) sobre a suposta existência de “organizações públicas não-estatais”, para definir a escola charter como uma “escola pública” que se orienta na noção de “parceria” e desenvolve iniciativas inovadoras para melhorar a administração e o ensino. Assim, afirma a FIS por meio de seus intelectuais:

O modelo *charter* – escola pública com maior autonomia, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado – tem se mostrado, em algumas experiências, um exemplo inovador na formação de parcerias entre empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e Secretarias de Educação, na reunião de esforços para a melhoria da gestão e ensino na rede pública (DIAS e GUEDES, 2010, p. 10 *itálico dos autores*).

A FIS explica que a experiência de escola charter se proliferou significativamente nos Estados Unidos, a ponto de se tornar um elemento importante na “reforma” de ensino de

⁵⁹ Conforme comprova Sardinha (2013), o processo de introdução dos interesses particularistas nas escolas se utiliza de estudos encomendados para legitimar, à posteriori, a introdução da política “pública” em curso. Evidência disso, como bem salienta a autora, é a produção de livros que se apresentam como trabalho de “pesquisa”, mas, em essência, se caracterizam como veículo de divulgação dos princípios empresariais.

cidades como Nova Iorque e Chicago, que contaram com o envolvimento de diversas fundações e organizações do “terceiro setor”.

Embora inúmeras evidências, como as explicitadas por Ravitch (2011), tenham indicado sérios problemas na política educacional dos Estados Unidos, o organismo considera que “[...] são as experiências americanas que podem ser mais úteis para refletir sobre as perspectivas do modelo *charter* no Brasil” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 11, *itálico dos autores*). Afirma-se que, por um lado, nosso país possui empresários dedicados ao investimento em educação e interessados em participar “de forma eficaz” dos esforços de “melhoria do ensino”, mas, por outro lado, não possui ainda uma cultura consolidada de modelos de “gestão compartilhada” de escolas públicas. Diante disso, a FIS se propõe a alterar esse quadro, auxiliando o desenvolvimento de experiências e divulgando seus supostos benefícios para influenciar a definição de políticas públicas.

O ponto de partida do organismo é a compreensão de que a “reforma” educacional americana, bem como a adoção do modelo de escola *charter* dela decorrente, se constitui como a referência de “sucesso” para alavancar a melhoria da “qualidade de educação” no Brasil, sendo a experiência de Nova Iorque emblemática nesse sentido. Nesta linha, seus intelectuais argumentam que

O papel das escolas *charter* é estratégico em Nova York porque atua como catalisador de novas atitudes e ações educativas. “As escolas *charter* na cidade de Nova York nos ensinam sobre o que é possível fazer na educação pública. Elas servem uma porcentagem maior de alunos pobres, negros e hispânicos que a média das outras escolas de nossa rede, e mesmo assim conseguem um desempenho melhor”, declarou o secretário de Educação Joel Klein, ao anunciar os resultados das avaliações na rede da cidade. Estes resultados são a prova de que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, podem ser bem-sucedidas se receberem uma oportunidade (GALL e GUEDES, 2012, p.98, *itálico dos autores*).

A estratégia ideológica utilizada pela FIS para apresentar o modelo de escola *charter* nova-iorquina como sinônimo de “sucesso” é a mesma a que recorre a entidade para convencer a sociedade brasileira de que a implantação desse tipo de privatização no Brasil vem logrando resultados positivos. Ou seja, primeiro, apresenta-se o referido modelo como uma experiência bem-sucedida, muitas vezes, recorrendo ao discurso de pessoas envolvidas no processo; posteriormente, são escolhidos e divulgados os fatores que, na sua visão, seriam responsáveis para a obtenção dos “bons resultados”. Mas, o que a FIS não evidencia em sua estratégia de obtenção do consenso é o fato de que seu discurso subestima – e, até mesmo, omite – determinados critérios que impactam no desempenho dos alunos. Assim, outros

fatores, considerados essenciais na perspectiva empresarial, podem ser apresentados como instrumento de melhoria da “qualidade” do ensino, a fim de avançar com o processo de contrarreforma. Essa não é uma estratégia adotada apenas pela FIS.

No embate ideológico, é comum nos depararmos com formulações como as de Joel Klein⁶⁰, que defendem uma suposta superioridade das escolas *charters* em comparação às escolas públicas. Também há “estudos” que buscam comprovar a eficácia das escolas *charter*, a exemplo do relatório de Hoxby *et. al.* (2009). No entanto, vale destacar que as pesquisas sobre o modelo de escola *charter* não são conclusivas a ponto de orientar as políticas públicas, como apregoam os defensores da contrarreforma⁶¹. Mesmo os estudos que defendem a superioridade do modelo *charter* podem apresentar lacunas ou problemas metodológicos que lhes permitem potencializar os efeitos da privatização sobre a escolarização dos estudantes⁶², sem falar nos dados recentes que indicam a incapacidade dessa forma de privatização no cumprimento da promessa de melhoria da educação oferecida em comparação às outras escolas (CENTER FOR PUBLIC EDUCATION, 2015).

Como demonstramos, a FIS apresenta a declaração de Joel Klein com o intuito de nos convencer de que a escola *charter* é capaz de educar de forma bem sucedida todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica. O secretário de educação citado pela FIS ainda salienta a porcentagem de alunos pobres, negros e hispânicos atendidos por elas, apresentando-a como “prova” da eficácia das escolas *charter* frente às outras escolas, não privatizadas, de administração pública. Seguindo o mesmo raciocínio, a FIS defende que a proposta privatizante é um tipo de “inovação” que pode abrir possibilidades para a “reforma” bem sucedida do ensino público, envolvendo a melhoria do desempenho escolar dos estudantes. A justificativa é apresentada pelos seus intelectuais nos seguintes termos: a escola *charter* “[...] rompe mitos sobre a capacidade do aprendizado dos alunos com altos déficits de aprendizagem e estabelece padrões de desempenho muito altos para professores e gestores” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 21).

Ou seja, a estratégia ideológica busca apresentar a escola *charter* como modelo eficaz, inovador, cujas repercussões no aprendizado dos estudantes indicariam sua importância

⁶⁰ Joel Klein, advogado e filiado ao Partido Democrata, assumiu a Secretaria de Educação de Nova Iorque em 1998, ocasião na qual viabilizou a contrarreforma educacional aclamada pela FIS como exemplo de “sucesso”.

⁶¹ Luiz Carlos de Freitas, que vem se dedicando à análise das proposições empresariais no campo da educação escolar, não só reuniu inúmeros textos e reportagens que desmitificam a superioridade da escola *charter*, como, também, teceu análise crítica das experiências com esse modelo, dito inovador. Dada a impossibilidade de abordar, neste estudo, os limites e virtudes das pesquisas a respeito do modelo de privatização em questão, elaborei um quadro no qual podem ser consultadas as principais polêmicas em torno do tema, assim como as fontes empíricas do debate, conforme consta no site desse intelectual. Cf. Apêndice J.

⁶² Cf. Dicarlo (2011).

enquanto instrumento de política pública a favor dos mais pobres. Não obstante, os intelectuais da FIS afirmam que

Um dos segredos do sucesso das *charters* na cidade de Nova York está atrelado ao fato de que essas escolas não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas regulares [entenda-se escolas públicas não privatizadas, isto é, não transformadas no modelo *charter*]. Por essa razão, alguns dos melhores diretores e professores optam por trabalhar nelas (DIAS e GUEDES, 2010, p. 13, acréscimo meu entre colchetes).

Além de afirmar a “eficácia” do modelo *charter* na escolarização dos estudantes, o organismo ainda apresenta os fatores que “fizeram a diferença”. Defende-se que a possibilidade de contratar e demitir professores e diretores segundo seus próprios critérios seria uma das fórmulas para o “sucesso”. A virtude do modelo estaria concentrada na autonomia dada ao modelo *charter*, responsável por liberar as escolas das “exigências burocráticas” que, supostamente, se opõem à melhoria da educação. Esse argumento permite à entidade empresarial apresentar o “sucesso” da escola *charter* como resultado do trabalho educativo desenvolvido nesse modelo, onde estariam os melhores docentes e administradores.

Tamanho engajamento para exaltar a “ruptura de mitos” impede a FIS de compreender que, para além do plano das aparências, da imediatividade do fenômeno, inexistente evidência empírica capaz de comprovar que os maiores índices, nas avaliações externas, obtidos por alunos matriculados em escolas do modelo *charter*, sejam decorrentes de maior “eficácia ou eficiência” desse modelo em comparação às outras instituições escolares, públicas.

No plano mais geral, a análise da contrarreforma da educação escolar em Nova Iorque, desenvolvida por Ravitch (2011)⁶³, reconheceu que os escores nos testes estaduais subiram com a “reforma”, mas a autora destaca um dado que a FIS não menciona: os gastos do aparelho de estado com a educação pública aumentaram ainda mais rápido, de US\$ 12,7 bilhões para US\$ 21,8 bilhões entre 2002 a 2009, o que leva a autora a indagar se a referida melhora de desempenho apresentada nas avaliações externas não seja decorrente desse maior investimento na escolarização dos estudantes. Obviamente, dado o interesse da classe dominante na compressão dos gastos públicos destinados aos programas sociais, não é de se estranhar que esse fator (aumento dos investimentos em educação) seja omitido ao enumerar as razões do “sucesso” da “reforma” educacional nova-iorquina.

No plano mais específico, que diz respeito ao caso das escolas *charter* e da sua suposta eficácia/eficiência para educar os alunos, a estratégia ideológica é semelhante, pois a FIS,

⁶³ Cf. Ravitch (2011, p. 87-111).

assim como o discurso de Joel Klein, subestima e desconsidera uma série de fatores que colocam as escolas “públicas” privatizadas (modelo *charter*) em condições muito mais favoráveis em relação às outras escolas, públicas, impedindo uma comparação fidedigna entre ambas. Novamente, o estudo de Ravitch (2011) evidencia algumas lacunas no discurso dominante.

A autora ressalta que o secretário Joel Klein frequentemente celebrava o “sucesso” das suas escolas *charter*, comparecendo a celebrações para elogiá-las e citá-las como superiores às escolas públicas que ele presidia. Não obstante, apresentava os resultados dos estudantes matriculados nas escolas *charter* como a “prova” de que todos os alunos podem ser bem sucedidos se tiverem a “oportunidade certa”, se referindo à “possibilidade de sucesso” aberta pela privatização. No entanto, esse tipo de discurso oculta que o “efeito seleção” presente nas escolas *charter*, a exemplo da admissão dos alunos por sorteio, impede uma comparação adequada entre os estudantes. Além do mais, também omite que o menor número de estudantes em sala e os maiores recursos destinados ao modelo *charter* colocavam esse tipo de escola em condições muito mais favoráveis à obtenção de melhores desempenhos nas avaliações externas. É o que explica Ravitch (2011):

Ao anunciar a autorização de escolas autônomas [leia-se: escolas *charter*]⁶⁴ adicionais em 2009, Klein disse: “Os resultados dos estudantes de escolas autônomas são a prova de que todos os estudantes podem ser bem-sucedidos se tiverem a oportunidade certa. Eu estou acreditando que estas escolas autônomas adicionais irão possibilitar a ainda mais famílias a escolha de uma educação rigorosa que essas escolas proporcionam”. Ele não considerou os seus comentários como um reflexo negativo de sua gestão das escolas públicas regulares, cujos escores dos testes não se equiparavam ao das escolas autônomas. Comparadas às escolas públicas regulares, as escolas autônomas tipicamente tinham turmas menores e mais recursos, especialmente se elas tinham patrocinadores filantrópicos. A maior parte das escolas autônomas era localizada em bairros de baixa renda, e seus estudantes eram escolhidos através de uma loteria. **Os críticos reclamavam que elas estavam “acolhendo apenas os melhores estudantes e ignorando as populações desfavorecidas”, já que apenas os estudantes mais motivados tinham probabilidade de se inscrever para entrar em uma escola autônoma.** Um grupo estatal que trabalha pelos direitos de estudantes desabrigados reclamou que famílias sem-teto ficavam de fora das escolas autônomas, pois elas tinham dificuldade para atender os prazos e acompanhar o processo de inscrição. Dos 51.316 estudantes de escolas públicas na cidade que não tinham moradia, apenas 111 estavam em escolas autônomas. Em um bairro empobrecido, onde havia nove abrigos para sem-teto, a Escola Autônoma Resultados Primeiro, de East New York, não tinha

⁶⁴ A primeira edição brasileira do livro de Diane Ravitch, com a qual trabalhamos, apresentou o termo “escola autônoma” para se referir ao modelo denominado de escola *charter*.

um único estudante sem-teto (RAVITCH, 2011, p. 100, grifo nosso; acréscimo meu entre colchetes).

Diante do suposto “sucesso” da experiência nova-iorquina, a FIS sugere às redes públicas de ensino do país a utilização desse modelo como forma de caminhar rumo à melhoria da “qualidade” da educação. Afirma-se que o desenvolvimento de experiências com a escola *charter* no país, a exemplo do Programa dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), pode oferecer reflexões importantes sobre o papel das “parcerias” na escolarização dos estudantes.

Segundo a FIS, o Procentro surgiu, em 2001, a partir de uma iniciativa do empresário Marcos Magalhães, ex-presidente da Philips no Brasil. O empresário buscou reformar a escola na qual estudou, cujo prédio que a abrigava havia sido interditado por conta da deteriorização dos acervos e do espaço. Assim, organizou um grupo que captou recursos de empresas para a reforma do prédio, a revitalização da biblioteca e do museu para se empenhar em uma obra que durou cerca de dois anos e meio com custo aproximado de três milhões de reais.

Porém, como observa a FIS, reformar a infraestrutura da escola não era suficiente, pois, sob o ponto de vista da ideologia da responsabilidade social, eram necessárias mudanças de outra natureza. Nas palavras dos intelectuais da FIS, era preciso “[...] implantar uma profunda reforma nos aspectos pedagógicos e gerenciais, que oferecesse um novo modelo de escola pública de qualidade” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 22). Assim, de modo a avançar com a contrarreforma educacional, foi instituída uma “parceria público-privada”, sob coordenação de Marcos Magalhães, envolvendo a secretaria de estado de Pernambuco e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). Denominado de Procentro, o programa teve o objetivo proclamado de administrar um conjunto de dez escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral do Estado, com a inspiração do modelo de escola *charter*⁶⁵. Essa experiência, construída no estado de Pernambuco, é apresentada pela FIS como referência, exemplo de iniciativa inovadora e de sucesso no país.

As expressões do “sucesso” da experiência do Procentro seriam amplas, indo desde o desempenho dos alunos nas avaliações externas até a “comprovação” de que esse modelo de escola é eficaz para ensinar todos os estudantes, inclusive aqueles que vivem os efeitos mais dramáticos do capitalismo. Afirma-se que os alunos do programa obtiveram, no exame do Enem, notas acima da média para as escolas públicas e particulares de Pernambuco, superando também a média nacional e a de outros estados. Esses resultados, segundo a FIS,

⁶⁵ Sardinha (2013) analisou a experiência propriamente dita, explicitando limites do modelo *charter* e suas implicações para a educação pública no país.

“[...] provam de forma quantitativa que é possível que estudantes da rede pública superem o déficit de aprendizado do ensino fundamental” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 66, grifo nosso). Além disso, é exaltada a contribuição do Procentro para a aprovação dos alunos nos vestibulares. Considera-se o ano de 2008 para afirmar que 20% dos 1564 estudantes do Procentro inscritos para o vestibular de universidades públicas foram aprovados; dos 902 alunos que concorreram ao vestibular de instituições privadas, 31% foram aprovados, além do que, estudantes do Procentro conseguiram as primeiras colocações na Universidade de Pernambuco, em diversos cursos, tais como: Ciências Biológicas, Engenharia, Computação, Geografia e Psicologia. Para a FIS, esses casos de “sucesso” “[...] mostram os talentos que costumam ser desperdiçados pelo ensino da rede pública e pelas baixas expectativas para alunos e professores, especialmente nas comunidades carentes” (DIAS e GUEDES, 2010, p.68).

Essas supostas expressões do “sucesso” das escolas *charter* do Procentro permitiram à FIS retomar as afirmativas sobre a “eficácia” desse modelo para educar com “qualidade” toda a geração de estudantes, independentemente de suas condições de vida. O argumento, tal como já apresentamos, é o de que a escola *charter* rompe mitos. Na visão da FIS, esse pressuposto, que já teria sido comprovado na experiência nova-iorquina, seria comprovado, agora, na experiência de Pernambuco. Mais uma vez, a formulação dos intelectuais da FIS é reveladora:

Apesar de todas as deficiências de aprendizado, os alunos que ingressaram nos Centros chamavam a atenção pela ambição e disposição para superar as limitações. O resultado do Programa de Nivelamento mostrou quanto esses jovens e suas famílias aspiravam uma educação de qualidade. Sem negar a dificuldade inicial para se adequar ao ritmo intenso de estudo, os alunos valorizavam o ensino e o ambiente proporcionado pelo Procentro, tornando-se, inclusive, críticos das escolas públicas onde estudaram anteriormente. **Cada história pessoal é um retrato de como as escolas *charter* quebram mitos, como aquele de que adolescentes de famílias de baixa renda, com sérios déficits de aprendizado, podem ou não podem aprender, quando recebem a atenção e os desafios necessários** (DIAS e GUEDES, 2010, p.49, grifo nosso e itálico dos autores).

Em primeiro lugar, é preciso destacar que, de fato, todos os alunos podem aprender, inclusive os que vivem em condições de miséria. Todavia, dada a atual configuração da educação escolar na sociedade contemporânea, a maior parte do desempenho dos alunos nas avaliações externas é explicada por fatores relacionados a si próprios e a suas famílias, com

destaque para sua condição socioeconômica⁶⁶. A FIS não considera esse fato e subestima os efeitos da miséria na escolarização dos alunos. Assim, transforma o lema “pobreza não é desculpa” em um argumento para ignorar os efeitos da pobreza, tal como fazem os defensores da contrarreforma educacional americana⁶⁷.

Em segundo lugar, considerar que as condições de vida do estudante impactam em seu desempenho não equivale à afirmação de que os alunos pobres não aprendem. O ponto central é que a FIS insiste em minimizar, nas suas análises, as implicações da desigualdade social sobre a aprendizagem dos estudantes, além disso, prevalece em suas formulações o entendimento de que considerar o efeito da condição socioeconômica no desempenho dos alunos equivale a assumir uma postura fatalista em torno da capacidade da escola em educá-los, mesmo em condições adversas. Dessa forma, o reconhecimento do efeito da pobreza no aprendizado dos alunos é taxado pela FIS como adepto da visão crítico-reprodutivista, segundo a qual a escola não tem nenhuma autonomia frente à sociedade, estando fadada a reproduzir e perpetuar as desigualdades. Ao mesmo tempo em que refuta esse entendimento, a FIS atribui à instituição escolar total autonomia frente à sociedade. Em suma, o organismo secundariza o efeito das condições objetivas de vida dos estudantes para propor que a escola teria o potencial de corrigir as distorções da sociedade, a exemplo da miséria⁶⁸.

Conforme alerta Saviani (2006), há a possibilidade de encarar o fenômeno em questão para além desse “dilema” criado pela FIS entre o “poder ilusório” da escola (suposta capacidade de resolver os “problemas sociais”) e a sua “impotência” (suposto destino fadado à reprodução da desigualdade), pois o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica já superou essa oposição, fornecendo aos educadores uma alternativa capaz de lhes permitir o exercício de um poder real, ainda que limitado, em prol da superação do capitalismo, assim como dos problemas dele decorrentes⁶⁹.

A estratégia ideológica dos defensores da contrarreforma envolve a defesa de que a pobreza ou a desigualdade pode ser resolvida pelo esforço individual. Além disso, o objetivo proclamado de “melhoria da qualidade da educação” está atrelado ao interesse de compressão

⁶⁶ Cf. Freitas (2015a).

⁶⁷ Cf. Karp (2012).

⁶⁸ Vale alertar que o posicionamento da FL sobre o tema é semelhante. Embora reconheça que as condições de vida dos estudantes influenciam o seu aprendizado, “[...] na medida em que crianças de nível socioeconômico mais baixo tendem a ter menos estímulos em casa, incluindo menor acesso a materiais propícios ao estudo e exposição a um vocabulário menos abrangente” (FL, 2015, p. 12), a entidade considera que a adoção dos preceitos gerenciais é capaz de reverter a situação e, assim, educar com “excelência” todos os estudantes, independente de suas condições de vida e das condições materiais da escola. Cf. FL (2014) e FL (2015).

⁶⁹ Cf. Saviani (2005a; 2005b), Duarte (1999), Marsiglia (2011a; 2011b; 2013), Marsiglia e Batista (2012), L. M. Martins (2013) e, sobretudo, Saviani e Duarte (2012).

dos gastos destinados à educação pública. Dessa forma, o lema de que não há desculpas para a baixa “qualidade” da educação pública no país, aliado ao discurso do “sucesso” das chamadas “experiências inovadoras”, se constitui como mecanismo de convencimento em prol da adoção dos preceitos da administração gerencial na educação escolar, responsáveis por concretizar os objetivos reais do empresariado, de subordinação da escola aos seus interesses de classe.

Conforme explica Freitas (2015a, p. 55), “[...] a melhoria da educação é um fenômeno multivariado, dependente de variados fatores que se comunicam e não apenas do que ocorre no interior da escola”. A FIS refuta esse fato e busca convencer a sociedade brasileira de que a perspectiva empresarial de educação seria capaz de fazer a diferença na escolarização das crianças e adolescentes do país por meio da alteração de aspectos intraescolares que não impliquem, necessariamente, em aumento dos gastos públicos.

Considera-se que a atividade desempenhada pelos professores e diretores não é bem administrada na educação pública e esse seria o problema central a ser combatido na atualidade. Dessa forma, a privatização – tal como proposta no modelo de escola *charter* – seria uma das soluções para garantir o “direito de aprendizagem” dos estudantes, uma vez que, permitiria corrigir a ineficiência e a ineficácia das escolas públicas. Os dados apresentados pela entidade comprovariam o “sucesso” da escola *charter*, supondo que esse modelo é mais eficaz, sobretudo porque “comprova” que todos os alunos podem ser bem-sucedidos, inclusive em escolas com condições físicas precárias, desde que recebam a devida “atenção” de seus professores.

Escolas com altos índices de violência ou indisciplina também teriam o que aprender com as escolas do Procentro. Sugere-se que os problemas de disciplina se ligam profundamente à “qualidade da instrução”. O argumento é o de que as “boas aulas” – como as ministradas nas escolas privatizadas – impactam no comportamento dos estudantes, porque despertam seu interesse, resultando na superação dos problemas de disciplina. Para a entidade, esse dado quebraria mais um mito, qual seja, o de que alto número de alunos em sala é motivo para queda de desempenho ou aumento da indisciplina. Essa posição pode ser verificada no seguinte excerto:

As salas estavam sempre de portas abertas com alunos envolvidos, divididos em grupos, realizando tarefas ou escutando atentamente as orientações do professor. O número de alunos por sala, que em muitos Centros chegou a mais de 45, não era motivo para problemas de disciplina ou dispersão (DIAS e GUEDES, 2010, p.47).

Sob a perspectiva da FIS, o alto número de alunos em sala não deveria ser considerado uma “desculpa” para o rendimento dos estudantes, assim como a precariedade das condições físicas da escola, sobretudo porque a experiência do Procentro teria comprovado que uma “estrutura humana adequada”, supostamente envolvida com a aprendizagem e com a motivação dos alunos, é suficiente para resolver os impactos da precariedade da “estrutura física” das instituições escolares. A ideia é assim expressa:

A experiência do Centro de Painelas foi um dos exemplos de como o envolvimento da equipe docente e a motivação dos alunos ajudam a escola a atravessar problemas de infraestrutura física. A escola possuía uma biblioteca e dez salas de aula para 587 alunos, com uma média acima de 50 alunos por sala. Na quadra foi improvisado um refeitório com mesas e cadeiras de plástico. Apesar de todas as dificuldades, durante a visita de campo, era notória a concentração dos alunos nas salas superlotadas devido à reforma do prédio, que, por questões orçamentárias, se estendeu por um ano além do previsto: *“Muitas vezes, na escola pública tradicional temos a estrutura física, mas não encontramos a estrutura humana adequada. Todo mundo que está aqui está envolvido... Então, a gente conseguiu juntar uma equipe que mesmo contra a maré quer ensinar e a gente está vendo que o aluno quer aprender”* (DIAS e GUEDES, 2010, p.31, itálico dos autores).

Se, por um lado, a melhoria das condições materiais e de infraestrutura da escola, assim como a redução do número de estudantes em sala, por si só, não garantem melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas, nem redução dos problemas de disciplina e violência, por outro lado, as “boas aulas” na perspectiva empresarial, isto é, aquelas alinhadas aos fundamentos pedagógicos dominantes, são incapazes de alcançar resultados tão expressivos como os apontados pelos organismos empresariais.

Não devemos nos esquecer de que os estudos que tentam mostrar a supremacia das escolas *charter* costumam ir além do que podem afirmar de modo a construir o consenso. No caso americano, como ressalta Freitas (2015b), as pesquisas alertam que o modelo de escola *charter* evita pobres e crianças portadoras de necessidades especiais, ao passo que os estudos que demonstram sua superioridade fazem comparações com crianças que não são comparáveis, possuem erros de amostragem e, frequentemente, deixam de considerar o efeito seleção, sem falar que o modelo costuma receber doações de entidades empresariais, fato que o coloca em condições financeiras bem diferentes das outras escolas, públicas. Ao considerar esses elementos referentes ao debate americano, torna-se mais fácil compreender a estratégia ideológica da FIS para avançar com a privatização da educação escolar no país.

Uma vez que o objetivo da experiência do Procentro – como sugere a FIS – era romper mitos e comprovar a eficácia do modelo *charter* na educação de “todas” as crianças, inclusive

daquelas com altos déficits de aprendizagem, seria mais interessante e convincente se essa experiência seguisse os mesmos critérios de matrícula adotados pelas outras escolas da rede ou, até mesmo, se selecionasse os alunos com “mais dificuldades”. Contudo, curiosamente, o Procentro optou por excluir os alunos com pior rendimento e adotou critérios próprios para selecionar os “melhores alunos” inscritos, isto é, os alunos considerados excelentes em suas escolas anteriores. Essa posição pode ser verificada nas palavras seguintes:

Na fase inicial de implantação, o Procentro previa a seleção de alunos por critério de mérito, através da aplicação de uma prova, uma espécie de “vestibulinho”. Mas injunções do Ministério Público de Pernambuco (MPPE) resultaram na mudança para critérios geográficos, como as demais escolas da rede pública. Em 2006, o MPPE conseguiu que a Secretaria de Educação assinasse um Termo de Ajustamento de Conduta, comprometendo-se a respeitar a regra de proximidade de residência do estudante. Como a demanda, em muitos Centros, ultrapassava o número de vagas disponíveis, um critério adicional passou a ser o histórico escolar. Entretanto, a experiência mostrou que as notas dos boletins não correspondiam de fato ao nível de conhecimento dos alunos. “Se você olhasse somente os boletins, eram todos 10, 9, 8. Mas quando aplicamos um exame diagnóstico modelado no Saepe – avaliação estadual – nas primeiras semanas, logo vimos que a realidade era completamente outra. A média em matemática em vários Centros era 2, numa escala de 1 a 10”, recorda Marilene Montarroyos. Professores e gestores, assim como os próprios alunos entrevistados durante o trabalho de campo para realização do estudo, relataram como a maioria dos alunos do primeiro ano se considerava “excelente” nas suas escolas antigas, mas na primeira semana no Centro levavam um choque ao perceber como estavam sem base nenhuma (DIAS e GUEDES, 2010, p.48-49).

Como vimos, o ponto de partida da FIS é o entendimento de que, no Brasil, os alunos e suas condições socioeconômicas costumam ser apresentados como “culpados” pelos péssimos resultados nas avaliações externas. A entidade, por sua vez, quer atribuir aos professores e diretores toda a culpa pelo baixo rendimento dos estudantes e, assim, apresentar a privatização como alternativa capaz de reverter os índices nos testes em larga escala, o organismo empresarial desconsidera que a seleção dos melhores alunos impacta positiva e consideravelmente no desempenho da escola. Não obstante, apresenta o “sucesso” do modelo *charter* como consequência de fatores relacionados à administração gerencial e propõe que a adoção do gerencialismo na administração escolar é eficaz para educar todos os alunos, mesmo sabendo que a experiência do Procentro selecionou apenas os que tinham maior rendimento.

A própria entidade reconhece que o modelo de escola *charter* de Pernambuco foi seletivo ao ponto de impedir o acesso de jovens que precisavam trabalhar, dado o

oferecimento do Ensino Médio em tempo integral. Na visão da FIS, porém, isso expressou um atrativo a mais para os pais “dispostos” a assumir os custos de adiar a entrada dos filhos no mercado de trabalho, como se a venda da força de trabalho fosse uma escolha e não uma necessidade de muitos jovens que necessitam suprir suas condições básicas de existência por meio da venda de sua atividade vital em troca de um salário.

Se já não bastasse o fato de trabalharem com alunos cujas características eram distintas das da maioria dos estudantes da rede, como sugere a seleção pelo histórico escolar, as escolas *charter* do Procentro ainda possuíam especificidades que muito as diferenciavam das outras escolas da rede. Tratava-se de “escolas de referência” ou “escolas de excelência”, cuja forma de funcionamento demandava maior quantidade de recursos financeiros para mantê-las. Evidência disso é o fato de que professores e diretores possuíam regime de dedicação exclusiva e os alunos tinham jornada de tempo integral, com atividades escolares das 7 às 17 horas, além do que, os professores recebiam salários mais altos, aproximadamente 125% maior que os outros professores da rede, somados a uma gratificação anual por desempenho.

Omitindo ou subestimando o impacto dessas variáveis no desempenho dos estudantes do Procentro, a FIS busca criar o consenso de que o “sucesso” do modelo de privatização adotado decorre das iniciativas que permitem a ingerência empresarial no trabalho educativo.

Na visão da FIS, o progresso no aprendizado dos estudantes que ingressam nas escolas *charter* “[...] mostra como, a partir de um conjunto de ações bem articuladas e focadas no aluno, é possível elevar o padrão de qualidade da escola pública”. A estratégia de convencimento se assenta na difusão de um discurso que desconsidera os inúmeros fatores que impactam no desempenho dos alunos para apresentar, como peça-chave do “sucesso”, o controle da atividade desenvolvida pelos professores nas escolas *charter*. Ou seja, foca-se em critérios específicos, de modo a apresentá-los como inovações “bem sucedidas” da administração gerencial, supostamente capazes de solucionar os problemas educacionais do país se estendidos às escolas públicas.

Podemos afirmar que, na perspectiva empresarial, o papel desse modelo de escola seria o de comprovar que a melhoria da educação pública decorre do “maior envolvimento” dos professores, e das iniciativas que os alinham à perspectiva pedagógica almejada pela classe empresarial, como se a seleção dos alunos com maior desempenho, a jornada em tempo integral e o regime de dedicação exclusiva, por exemplo, não fossem fatores decisivos de impacto no rendimento dos estudantes das escolas *charter*. Vejamos a afirmação da FIS:

A importância de ter escolas públicas autônomas administradas por entidades filantrópicas não está na quantidade – escolas *charter* representam uma pequena porcentagem do total de escolas da rede –, mas tem um papel estratégico. Por possuir mais flexibilidade e contar com a criatividade do setor privado, as escolas *charter* auxiliam secretarias a elevar os padrões de desempenho no sistema, na medida em que mostram que é possível para alunos pobres superar seu déficit de aprendizado quando recebem a atenção de professores intensamente envolvidos (GALL e GUEDES, 2012, p.104, *itálico dos autores*).

A possibilidade de estender esse modelo *charter* para toda a rede é refutada pela FIS, sobretudo pelos altos custos financeiros de funcionamento em comparação às escolas públicas. O importante, na visão da FIS, é que essas experiências “mostrem” – entenda-se convençam a sociedade brasileira de – que é possível ensinar e reverter sérios *déficits* de aprendizado com adoção de mecanismos que assegurem o “envolvimento”, a “atenção”, em suma, o “compromisso” dos professores com a educação pública.

Portanto, como nem todas as escolas da rede teriam condições financeiras de funcionar conforme uma “escola de excelência”, a exemplo do Procentro, caberia às escolas públicas adaptar as estratégias de “sucesso” do modelo *charter*, adotando as “inovações” passíveis de serem realizadas, tais como aquelas relacionadas à “mudança” – entenda-se à moldagem – das práticas e rotinas de trabalho na escola. Podemos verificar essa compreensão da FIS na formulação de seus intelectuais:

Escolas *charter* como o modelo do Procentro aqui apresentado não dão conta de uma rede pública de ensino inteira, mas tampouco seu propósito é atingir esse tipo de escala. O valor das experiências de escolas *charter* está justamente no fato de que, por serem menores e trazerem um modelo de cogestão com o setor privado, proporcionam mais agilidade e espaço para inovações. Assim, mesmo que a rede não comporte infraestrutura física e recursos humanos para tornar todas as suas escolas Centros de Ensino em Tempo Integral, pode adaptar suas estratégias na medida em que a capacidade das escolas *charter* de inovar mais rapidamente as permite visualizar concretamente **como produzir melhores resultados mudando as práticas e rotinas de trabalho da escola** (DIAS e GUEDES, 2010, p.69, *itálico dos autores e grifo nosso*).

A FIS busca convencer a sociedade brasileira de que a produção dos melhores resultados obtidos pelos alunos do Procentro nas avaliações externas decorre de suas “inovações” no campo das atividades desenvolvidas no interior da escola, as quais poderiam ser estendidas às outras unidades escolares como estratégia para melhorar a “qualidade” da educação escolar pública no país. Vejamos, a seguir, algumas dessas iniciativas.

Na visão da entidade empresarial, uma das principais “inovações” do Procentro foi a criação de um processo específico de seleção e formação de diretores para suas escolas. Argumenta-se que o processo de seleção e formação de “gestores” no país deixa a desejar e, diante dessa lacuna, as escolas charter poderiam oferecer um ponto de partida não só para as redes públicas de ensino selecionarem os “melhores gestores”, mas, também, para orientar os diretores escolares sobre a necessidade de “priorizar” rotinas de trabalho, de modo que possam se dedicar às iniciativas que supostamente fazem a diferença no rendimento dos alunos, tais como aquelas relacionadas ao controle das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sobre o caso específico de Pernambuco, a FIS afirma que essa rede pública estadual de ensino selecionava seus diretores por eleição, nas unidades escolares, sendo que apenas os professores concursados poderiam se candidatar. Além disso, segundo a entidade, não havia um processo de certificação prévia e era difícil demitir aqueles que apresentavam baixo rendimento – medido pela nota dos alunos nas avaliações externas. Esses critérios, identificados como negativos pela FIS, deveriam ser superados na educação pública, de modo a garantir a melhoria da “qualidade” do ensino.

O argumento defendido pela entidade empresarial é o de que o suposto “sucesso” das escolas *charter* do Procentro, em “educar com eficácia”, estaria assentado na “modernização” da administração escolar, com destaque para a autonomia de selecionar os “melhores” diretores e professores, além da liberdade para demitir os “incompetentes”. A FIS explica que o Procentro estabeleceu a seleção dos diretores por meio de entrevistas e provas, dessa forma foi possível contratar profissionais de fora da rede pública de ensino e, além disso, pôde demitir os que não atingiam “rendimento satisfatório”. Eis uma das razões apresentadas para o suposto “sucesso” da experiência com as escolas *charter* em Pernambuco.

A FIS considera que a diferença entre ensino eficaz ou não resultaria da ação direta do professor e indireta do diretor. Por isso, antes mesmo de ingressar na carreira educacional – ou para manter-se nela – seria necessário que esses profissionais fossem submetidos a exames para mensurar sua “competência”, de modo a comprovar sua capacidade de atuação profissional – entenda-se a capacidade para atuar em conformidade com os preceitos empresariais. Uma das proposições nesse sentido é a certificação de competência dos professores. Corresponderia a uma forma de atestar previamente o potencial de eficácia dos docentes.

Ao analisar essa proposição, Shiroma e Schneider (2008) revelam que a certificação de professores expressa a tentativa de responsabilizar diretamente o professor pelo sucesso ou

fracasso da educação pública, isentando o aparelho de Estado da sua função de formação e valorização permanente do professor. Trata-se, segundo as autoras, de uma proposta inspirada nas regras de mercado, pautada na noção de competência individual, cuja referência está alicerçada no modelo de Estado gerencial. Em linhas gerais, podemos dizer o mesmo em relação à certificação de “competência” dos diretores proposta pela FL, por meio das formulações de Lück (2009), e pela FIS, com base nas sistematizações de Gall e Guedes (2012). Seja no que diz respeito aos professores, seja no que diz respeito aos diretores, a proposta empresarial de certificação de “competências” já é discutida como política educacional em âmbito federal⁷⁰.

Após apresentar esse princípio da administração gerencial como uma das supostas fórmulas empiricamente comprovadas para aumentar o rendimento dos estudantes das escolas públicas, a FIS defende a difusão dessa prática “bem-sucedida” para as escolas do país. O argumento é assim apresentado: “[...] um melhor processo de seleção de diretores não precisa ser privilégio de escolas charter” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 74). A seu ver, seria fundamental que toda escola pudesse combinar processos “eficazes” de seleção com mecanismos de identificação de “potenciais” diretores para, em seguida, investir nesses profissionais por meio de programas de formação e certificação. A razão seria simples: os diretores com “talento”, quando bem formados e dedicados, fariam “toda a diferença” para o aprendizado dos estudantes. Assim defende a FIS por meio de seus intelectuais:

A experiência do Procentro nos mostra a importância de encontrar gestores no setor público com talento e energia para liderar a implantação de uma proposta que crie novos padrões de colaboração entre setor público e privado no Brasil. Essa não é uma tarefa fácil. Recursos financeiros não são suficientes. O elemento-chave para inovação está na qualidade do capital humano e nas leis e estruturas organizacionais que regem o funcionamento das redes públicas. Profissionais com perfil de liderança ficam muitas vezes escondidos, subutilizados, seja na escola, no órgão central ou regional, pois, na rede pública, em geral, são escassos os sistemas internos de identificação e desenvolvimento de profissionais qualificados que possam assumir posições de gestão e inovação. Entretanto, quando atraídos por uma proposta como a do Procentro, esses profissionais fazem toda a diferença para o sucesso da iniciativa (DIAS e GUEDES, 2010, p.26).

A importância atribuída pela classe empresarial à seleção e formação dos diretores se assenta no entendimento de que esse profissional deve liderar – entenda-se gerenciar – a proposta empresarial de educação em cada unidade escolar. Teremos a oportunidade de abordar o perfil dos diretores escolares almejados pelos organismos empresariais mais

⁷⁰ Cf. Brasil (2009b), Brasil (2007c) e Brasil (2015).

adiante, quando analisarmos a proposição da FIS e da FL para a divisão técnica do trabalho na escola. Por ora, cabe-nos destacar que a FIS propõe a figura do “líder pedagógico” como peça-chave do “sucesso” das escolas *charter* do Procentro, atribuindo ao diretor a responsabilidade central pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação:

Nas escolas do Procentro, o diretor, chamado de gestor, era figura central, responsável e cobrado não só pela administração de recursos materiais e financeiros, mas também pelo desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores. Os gestores do Procentro eram, antes de tudo, líderes pedagógicos, responsáveis pela equipe de professores e pelos resultados de aprendizado de seus alunos, constantemente avaliados. O trabalho também incluía a busca de parcerias na comunidade e a colaboração como mentores na formação de gestores para novos Centros. Com mais autonomia, os gestores do Centro passaram a ser mais responsabilizados pelo aprendizado de seus alunos, sabendo que podiam ser removidos pela gestão central, caso não demonstrassem resultados (DIAS e GUEDES, 2010, p.32).

A autonomia a que se refere a FIS envolve, por exemplo, a liberdade do diretor para montar sua própria equipe, conforme critérios próprios. Argumenta-se que, ao ser responsabilizado pelo desempenho dos estudantes, o diretor cobra mais resultados e, inclusive, demite os professores que não estão alcançando as “metas de aprendizado”. Essas “inovações” seriam capazes de “fazer a diferença” na educação pública. Contudo, ao defendê-las, a FIS concentra a responsabilidade do rendimento do aluno nos professores e diretores, desconsiderando outros fatores que interferem no desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Seu objetivo é convencer a sociedade brasileira de que as escolas *charter* obtiveram “sucesso” em virtude do envolvimento supostamente exemplar de diretores e professores. Argumenta-se que os docentes formados pelo Procentro tinham uma “identidade própria”, marcada pelo “compromisso” com o aprendizado dos alunos. É como se o conjunto da rede pública de ensino no Brasil fosse formado por professores descompromissados com a escolarização dos discentes.

Nessa linha argumentativa, a FIS ainda defende que, no modelo *charter*, “Havia um orgulho profissional e uma percepção de fazer parte de um time especial, que estimulava o professor a dar o melhor de si” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 44). Para a organização, o envolvimento dos docentes não se expressava apenas pelo rendimento dos estudantes nas avaliações externas. Conforme explica a entidade, os professores atendiam aos alunos com dificuldades após as 17 horas e, também, nos finais de semana, além disso, não faziam greve.

Segundo a FIS, a recompensa por esse “esforço” seria o bônus salarial de 125%, o trabalho em equipe, a criatividade e, ainda, a oportunidade de crescimento profissional possibilitada pelo modelo *charter*. Essa ideia pode ser verificada na seguinte formulação dos intelectuais da entidade:

O modelo de escola *charter* tem ênfase clara em resultados, mas também em trabalho de equipe e criatividade, o que, para esses professores, tornam essas escolas ambientes recompensadores para trabalhar, apesar da maior cobrança e da carga horária intensa. No caso de Pernambuco, havia o bônus salarial, mas observamos que esse não era o único incentivo significativo. Professores que aspiram uma promoção em sua carreira, sem ter que necessariamente abandonar a sala de aula, veem a oportunidade de trabalhar em uma escola *charter* como uma forma de desafio e crescimento profissional (DIAS e GUEDES, 2010, p. 75, itálico dos autores).

A proposição da FIS é a de que os professores atuantes nas “escolas de excelência” produzam efeitos em toda rede pública de ensino. Para tanto, deveriam multiplicar as forças direcionadas à melhoria da “qualidade” da educação: além de servir como exemplo de sucesso, esses profissionais teriam que atuar como difusores da perspectiva pedagógica empresarial nas escolas vizinhas. A formulação dos intelectuais da organização evidencia essa perspectiva:

[...] não é suficiente oferecer uma escola de excelência para professores excelentes. Em troca desse status diferenciado, esses professores precisam também assumir uma responsabilidade diferenciada na rede – como tutores/mentores de professores em outras escolas vizinhas, auxiliando professores de sua disciplina no planejamento, condução e modelagem de aulas. Essa posição, ainda incomum no Brasil, tende a se consolidar na medida em que observamos cada vez mais a necessidade de apoio técnico presencial focado na prática de sala de aula do professor. Sem ele, orientações disseminadas por órgãos centrais e regionais dificilmente são aplicadas no cotidiano da escola. Assim, professores selecionados por escolas *charter* teriam a responsabilidade de exercer liderança como multiplicadores em outras escolas da rede (DIAS e GUEDES, 2010, p.75, itálico dos autores).

De acordo com o que foi mencionado, podemos afirmar que, embora seja apresentada imediatamente como modelo capaz de promover melhorias na formação escolar dos jovens provenientes das comunidades pauperizadas, a escola *charter* não é sinônimo de melhoria da “qualidade” como apregoa a FIS. Sob a roupagem de “sucesso” do modelo *charter*, se encontra uma estratégia ideológica da DPS para fortalecer a proliferação de novas experiências de privatização na educação pública brasileira. O fato preocupante é que, como

bem observa Sardinha (2013), os pressupostos sobre os quais repousa o modelo *charter* já estão sendo encaminhados em Pernambuco, Ceará, Sergipe, São Paulo e Rio de Janeiro, com indícios mais recentes de sua implantação também nos Estados de Goiás⁷¹ e Pará⁷².

Não obstante, a classe empresarial conseguiu assegurar a definição do princípio das “parcerias” como fundamento para a educação escolar pública no Brasil contemporâneo, dada a incorporação dessa ideologia no PDE, elaborado pelo bloco no poder durante o governo Lula. Consta, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), a defesa de que estados, municípios, Distritos Federal e respectivas redes de ensino devem “[...] firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007a, art. 2º, XIX). Dessa forma, foi garantida a abertura necessária para o fortalecimento e a propagação das iniciativas empresariais no âmbito da educação pública, permitindo a ingerência da classe empresarial em diferentes frentes de ação que dão forma ao seu projeto de educação básica. Por fim, faz-se necessário realizar dois destaques sobre o tema.

O primeiro deles consiste no alerta de que a experiência com o modelo *charter* não se constitui como a única forma de privatização defendida pela classe empresarial para introduzir a educação escolar no processo de contrarreforma. Como veremos mais adiante, a FL tem se empenhado na defesa dos chamados “sistemas apostilados de ensino”⁷³. Retomaremos essa proposição na seção seguinte por considerarmos que o interesse da classe empresarial no modelo de “sala de aula estruturada” (BECSKEHÁZY e LOUZANO, [201-] integra a tentativa de avançar com a divisão técnica do trabalho na escola.

O segundo destaque se refere ao fato de que a apropriação da lógica empresarial como referência para o funcionamento das escolas públicas também pode ser considerada uma forma de privatização. Essa é a compreensão de Ball (2012) ao defender a existência da privatização nas dimensões exógena e endógena. A privatização da/na educação teria duas frentes, que não se opõem e se entrelaçam entre si, a saber: uma delas seria a abertura de serviços na educação pública para a participação do setor privado lucrativo, permitindo-lhe planejar, administrar e distribuir serviços educacionais; a segunda seria a criação de relações mercadológicas dentro das próprias instituições públicas de ensino, e também entre elas, de modo que o setor educacional público passasse a agir como uma empresa. Se partirmos desse entendimento, podemos afirmar que a defesa da privatização é o cerne do projeto empresarial

⁷¹ Cf. GOIÁS (2015).

⁷² Cf. Gois (2015).

⁷³ Análise crítica desse tipo de privatização na educação escolar brasileira foi desenvolvida por Adrião *et. al.* (2015).

de educação escolar, pois suas proposições para a contrarreforma se relacionam a essas duas frentes de privatização, isto é, não só à transferência de serviços educacionais para empresas ou “organismos sociais”, mas, também, à implantação das concepções e ações do “mundo dos negócios” no interior das unidades escolares.

6.2.2 Divisão técnica do trabalho na escola

Já afirmamos que os organismos empresariais buscam controlar o trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas. Cabe-nos, nesta seção, avançar rumo ao entendimento dessa afirmação, evidenciando que a divisão técnica do trabalho nas escolas públicas é uma proposição empresarial voltada à subordinação da formação escolar dos trabalhadores ao projeto empresarial de educação básica para o Brasil contemporâneo.

As proposições empresariais buscam organizar o trabalho educativo na escola contemporânea por meio de iniciativas que incidem, concomitantemente, na moldagem das atividades desenvolvidas pelos professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos⁷⁴.

Em linhas gerais, as formulações da DPS se sustentam no entendimento de que a educação escolar pública no país é ineficaz e ineficiente porque falta uma “gestão” capaz de reverter o quadro crítico em que nos encontramos. Considera-se que a melhoria da “qualidade” da educação demanda um ensino eficaz e eficiente, o que só poderia ser alcançado por uma mudança na forma como se administram as unidades escolares. Ou seja, na perspectiva empresarial, caberia à “gestão escolar” enxugar os gastos públicos, eliminar “desperdícios” e aumentar o rendimento dos alunos nas avaliações externas. Para tanto, a atividade desenvolvida pelos diretores e coordenadores pedagógicos deveria ser regulada a fim de controlar “adequadamente” os recursos materiais e, sobretudo, os “recursos humanos”,

⁷⁴ Nesta tese, o termo “coordenador pedagógico” se refere aos profissionais da educação que desenvolvem atividades de supervisão e orientação pedagógica nas unidades escolares. Pode-se dizer que as denominações utilizadas para designar esses trabalhadores variam bastante entre as redes públicas de ensino. É comum, ainda hoje, designá-los como “supervisores escolares” ou “orientadores de ensino”, termos que se vinculam às antigas habilitações da graduação em Pedagogia. Na rede pública municipal de Juiz de Fora, adotou-se a figura do “coordenador pedagógico” com o argumento de que era necessário superar a perspectiva de controle que revestia a função antes desempenhada por outros profissionais, a exemplo dos supervisores (FRANCO, 2006). Nessa linha, trabalhamos com a designação coordenador pedagógico para se referir aos trabalhadores que desempenham funções de coordenação e orientação pedagógica, ao passo que utilizaremos o termo supervisor para se referir aos profissionais (coordenadores pedagógicos, professores ou demais profissionais) que, na proposição empresarial, deveriam desenvolver, junto com os diretores, a função de comando e controle do trabalho educativo.

mais especificamente, a atividade dos professores, vista pelos organismos empresariais como causa principal do baixo rendimento dos estudantes.

Nos termos empresariais, a “gestão” e o ensino deveriam ser redefinidos como estratégia para melhorar a “qualidade” da formação oferecida aos estudantes. Devido a essa razão, torna-se possível afirmar que as proposições da DPS visam incidir no trabalho educativo, controlando, ao mesmo tempo, a atividade de uso racional de recursos para a realização dos fins educacionais (trabalho administrativo) e a atividade de ensino propriamente dita, desenvolvida pelos professores, a fim de assegurar a subordinação da escola aos seus interesses de classe. Portanto, para exposição da análise das proposições empresariais, consideramos necessário recorrer à relação dialética entre as inúmeras atividades desenvolvidas no interior da escola.

Ao afirmar que se trata de uma relação dialética, buscamos alertar o leitor para o fato de que essa divisão só se justifica como recurso de exposição, pois, em essência, essas atividades não se opõem e nem são mutuamente exclusivas, até porque, no processo de escolarização, o trabalho do professor acontece mediante a atividade dos outros trabalhadores da escola, a exemplo dos diretores e coordenadores pedagógicos, da mesma forma, esta só existe e se desenvolve em função daquele. Além do mais, conforme explica Paro (2015), a atividade administrativa, sendo uma mediação para realização de fins, perpassa todo o processo de busca de objetivos educacionais e, dessa forma, envolve, inclusive, a atividade do professor.

Com base nesses apontamentos, procuramos evidenciar que a intervenção empresarial na educação escolar pública é composta pela tentativa de controlar as atividades desenvolvidas no interior da escola. Ou seja, atribui-se ao diretor o papel de “líder” – entenda-se gerente – em diferentes instâncias administrativas, tais como “gestão pedagógica”, “gestão financeira”, “gestão de pessoas”, dentre outras⁷⁵, de modo que as atividades escolares de organização dos meios para a realização de fins se concentre nas mãos dos diretores e da “equipe de gestão” escolar⁷⁶. Assim, a DPS concentra na figura do diretor a responsabilidade central pelas múltiplas atividades realizadas na escola para que ele possa controlar o trabalho do professor em conformidade com os interesses empresariais e se transformar em um representante da classe no interior de cada instituição.

⁷⁵ Cf. Lück (2009).

⁷⁶ Lück (2009) utiliza essa denominação para se referir ao bloco formado pelo diretor, que deve exercer liderança central, e seus pares, vice diretor e coordenadores pedagógicos, que podem desenvolver a “co-liderança”.

O ponto de partida da proposição empresarial é a compreensão de que os professores são os responsáveis pelo desempenho dos estudantes e, portanto, o baixo rendimento dos alunos nas avaliações externas é expressão de um trabalho educativo ineficaz. Argumenta-se que, a maioria dos professores do país é mal formada (GALL e GUEDES, 2012), oriunda de família com baixo nível de escolaridade (BECSKEHÁZY e LOUZANO, [201-]) e, ainda, atua em escolas que lhes dão demasiada “autonomia”⁷⁷, seja para desenvolver o “absenteísmo” seja para ensinar o que bem entendem ao fecharem as portas da sala de aula (GALL e GUEDES, 2012).

Diante disso, as proposições da FIS e FL convergem para um ponto em comum, qual seja, a defesa da necessidade de controlar o trabalho educativo.

É importante destacar que, geralmente, as proposições da DPS, que visam moldar o trabalho dos professores de acordo com os interesses empresariais, são apresentadas como uma forma de “apoio pedagógico”. Apenas em raros casos estas são reconhecidas como mecanismo de controle, a exemplo do que ocorre com Carnoy (2010), em vídeo publicado pela FL, no qual o intelectual defende, literalmente, a necessidade de controlar o que acontece em sala de aula ou, ainda, em Becskeházy e Louzano [201-], na publicação da FL que defende o “controle indireto” do trabalho dos professores por meio dos “sistemas estruturados de ensino”. Feito esse destaque, avancemos para a compreensão das proposições empresariais que visam garantir maior controle do trabalho educativo, a começar pelo papel atribuído aos diretores.

Para a FL, um dos aspectos mais fundamentais sobre os quais se assenta a “qualidade” do ensino é a “[...] competência profissional dos diretores e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola” (LÜCK, 2009, p.9). A DPS considera que, para reverter os índices de “qualidade” da educação brasileira, é necessário redefinir o papel do diretor escolar, convertendo-o em um “gestor” comprometido com a “melhoria da aprendizagem” dos alunos. Essa posição pode ser evidenciada na formulação de uma das intelectuais orgânicas da DPS:

[...] o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam

⁷⁷ Optamos por utilizar o termo autonomia entre aspas porque a autonomia do professor nas escolas públicas contemporâneas é *relativa* e, portanto, não expressa tamanha “liberdade” como pressupõem os organismos empresariais.

capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LÜCK, 2009, p. 17).

Como já alertamos, a classe empresarial deseja elevar o patamar de formação dos estudantes, vale dizer, uma elevação ao mínimo necessário. Assim, a defesa do “mais elevado possível” não se refere à socialização do conhecimento erudito, mas ao desenvolvimento de competências e à apropriação de conhecimentos elementares por meio das pedagogias do “aprender a aprender”. Retomaremos essa discussão mais adiante. Por ora, torna-se necessário explicitar a importância atribuída pela DPS aos diretores escolares no processo de escolarização.

A FL considera que o “exercício pleno” da atividade dos diretores escolares implica a construção de um “repertório conceitual próprio” na escola, de modo que seja possível traduzi-lo em “ações efetivas” sobre: as políticas educacionais já definidas, os supostos desafios e demandas educacionais postas “[...] pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento” (LÜCK, 2009, p. 18) e, ainda, os supostos desafios de orientação e formação dos alunos que vivem nesse “novo mundo”. Caberia aos diretores escolares exercer a “liderança” e a “organização” das atividades com base em um repertório ideológico capaz de convencer a comunidade escolar de que é necessário seguir a concepção empresarial de educação, supostamente adequada para formar os estudantes do “novo mundo”.

Duarte (2003) já explicitou que a “sociedade do conhecimento” é uma ideologia que enfraquece as críticas radicais ao capitalismo e a luta pela superação desse modo de produção da existência. Não obstante, essa ideologia se liga aos argumentos dos intelectuais que pressupõem a existência de um “novo mundo”, dinâmico, com rápidas mudanças que tornam o conhecimento cada vez mais provisório, para defender a apropriação privada do saber sistematizado ou, nos termos empresariais, a formação de competências que permitam aos indivíduos se adaptarem às “exigências” da realidade social. Pode-se dizer que a DPS faz uso dessa estratégia ideológica: recorre-se à noção de que há uma nova dinâmica regida pela “sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento”, a fim de defender uma perspectiva educacional que subordina a educação escolar aos seus interesses de classe. Assim, busca convencer de que o lema “promoção da aprendizagem”, além de representar o que há de mais avançado no campo da educação, se constitui como uma espécie de “bem comum”, uma suposta demanda que atenderia ao interesse de todos.

Nessa perspectiva, a atividade a ser desenvolvida pelos diretores ou, no sentido mais amplo, pela direção escolar, se resumiria a um procedimento técnico-pedagógico – supostamente autônomo e neutro – responsável por alinhar o trabalho do professor à melhoria da “qualidade” da educação. Consideramos que essa forma de se conceber o trabalho administrativo obscurece a relação existente entre educação e política⁷⁸, pois a concepção pedagógica defendida pela classe empresarial deixa de ser vista como expressão dos seus próprios interesses para assumir a forma de um processo educativo que responde aos supostos “desafios da sociedade”. Para além do plano das aparências, o lema empresarial da “promoção da aprendizagem” se sustenta em uma concepção baseada na ideologia da sociedade do conhecimento, que é a própria manifestação dos interesses burgueses na educação. Eis o fundamento da definição conservadora de administração escolar da DPS:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para **garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento**. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LÜCK, p. 24, grifo nosso).

A FL situa o “gestor escolar” como o “[...] líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola” (LÜCK, 2009, p. 23).

Dentre as atividades que a DPS direciona para esse profissional, encontra-se a tarefa de construção do consenso em torno das concepções e ações a serem compartilhadas nas unidades escolares. Nessa linha, a FL defende que o diretor tem o papel de equilibrar e integrar as interfaces e diferentes áreas de ação, assim como a interação entre as pessoas, “[...] em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola” (LÜCK, 2009, p. 69). O argumento é o de que uma das “competências” básicas do diretor envolve sua capacidade de

[...] promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (LÜCK, 2009, p. 18).

⁷⁸ A relação dialética entre educação e política foi abordada por Saviani (2006, p. 81-91).

Com essas definições, fica claro que a FL propõe a manutenção das formas arcaicas de relações de poder no interior da escola, ao reafirmar tal centralidade do diretor. No entanto, a proposta traz uma inovação: se, no passado, esse cargo estava associado à representação do poder autoritário, agora, na formulação da FL, busca-se situá-lo como representante dos “interesses da sociedade” na unidade escolar. Ou seja, nesse caso, trata-se da renovação do “velho diretor” pela mediação do projeto de educação da DPS, mantendo inalteradas as formas tradicionais da autoridade e do exercício do poder dos administradores das unidades escolares, pressupondo a obediência automática por, supostamente, estarem alinhadas ao bem comum.

Em contraposição a essa proposta, entendemos que o diretor deve ser compreendido como representante da comunidade escolar. Isso significa que o dirigente deve ser dirigido pelas decisões coletivas da comunidade e as suas ações devem ser baseadas em critérios racionais, devidamente fundamentados e justificados nos interesses do coletivo e para o coletivo. Significa também que os dirigidos devem acumular, ainda que potencialmente, a condição intelectual e política de dirigir para controlar quem dirige.

A FL e demais organizações da DPS consideram que os críticos e opositores à concepção empresarial de educação são defensores de interesses “pessoais”, “corporativos”, “antidemocráticos” e “conservadores”, em suma, adeptos de concepções e ações contrárias à melhoria da “qualidade” da educação. Diante disso, a importância do diretor, na visão da DPS, seria, portanto, a de garantir, por meio do exercício do poder, ou da “liderança” nos termos empresariais, a unidade na escola em prol dos interesses “socioeducacionais”. Se isso não for realizado, assevera a intelectual da FL, ocorre, na escola,

[...] a formação de uma cultura caracterizada por concepções e ações centradas em interesses pessoais, por tendências imediatistas e reativas, em vez de por interesses socioeducacionais com foco no desenvolvimento dos alunos. Os ambientes em que os gestores hesitam em exercer liderança nesse sentido, passam a ser objeto da criação de regularidades em que interesses individuais ou corporativos têm primazia inadequada e ilegítima como um direito funcional, em detrimento dos interesses de aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 118).

As entidades empresariais valorizam a meritocracia como princípio orientador da política educacional, o que demanda, do diretor escolar, novas funções. Parte-se da compreensão de que a melhoria da “qualidade” da educação demanda o exercício do monitoramento e da avaliação. A proposta é que o diretor tenha capacidade de traduzir as

referências externas em medidas pedagógicas internas. Ou seja, não bastaria convencer os professores da necessidade de atuar em conformidade com os interesses empresariais. Na visão da DPS, é indispensável também se certificar de que a atividade desenvolvida pelos professores segue os pressupostos pedagógicos dominantes.

O argumento da FIS é o de que os *déficits* de aprendizagem dos alunos mostram sempre que algo não foi ensinado – ou não foi bem ensinado – aos alunos⁷⁹. Mais uma vez, atribui-se a culpa pelo “fracasso escolar” aos professores, que não estariam ensinando, e aos diretores, que estariam sendo coniventes com a situação, ao não adotarem os princípios da administração gerencial, supostamente eficazes para reverter o “problema” das escolas públicas contemporâneas. Recorre-se a discursos de intelectuais “experientes” para criar um novo senso comum, qual seja, o de que a “autonomia” dos professores nas escolas públicas brasileiras fere o direito do aluno de se apropriar das “competências” e conhecimentos básicos necessários para a vida na sociedade “dinâmica, globalizada e do conhecimento”. Vejamos o fundamento de tais formulações, partindo da afirmação de um dos intelectuais entrevistados por Gall e Guedes (2012), em estudo da FIS, sobre a necessidade de se criar “sistemas de apoio” presencial ao professor em sala de aula:

“Uma das coisas que aprendi nestes quase 40 anos na rede é que quando o professor entra na sala de aula e fecha a porta, não importa quem seja o secretário de Educação ou qual seja o currículo. Na hora de dar aula, ele vai acabar fazendo o que preferir. **A tarefa, então, é fazer com que ele se sinta envolvido para que faça o que gostaríamos que fizesse**” (GALL e GUEDES, 2012, p. 48, grifo nosso).

A formulação é clara ao explicitar que os professores devem atuar conforme o modo desejado pelos organismos empresariais. A estratégia ideológica que ameniza o teor da afirmação possui duas frentes que a sustentam: de um lado, a compreensão de que a perspectiva pedagógica desejada pela classe empresarial é a que responde aos interesses dos alunos; de outro lado, o entendimento de que a “liberdade” do professor em sala se constitui como empecilho para elevar a “qualidade” da educação. Com base nesses pressupostos ideológicos, é construído o consenso de que o diretor escolar deve controlar o trabalho dos professores. O argumento é simples: “[...] para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem” (LÜCK, 2009, p. 100), uma vez que “[...] a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor” (LÜCK,

⁷⁹ Cf. Gall e Guedes (2012, p. 42).

2009, p. 100). Reside nesses termos a base de sustentação da defesa do “controle de qualidade” na educação escolar a ser exercido pela “gestão pedagógica”, tal como evidencia a intelectual orgânica da FL:

Como poderia o diretor realizar a gestão pedagógica e atuar de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos se não conhece o que acontece na sala de aula; se não influencia esse processo; se não contribui para que ele seja mais efetivo? Sendo responsabilidade do diretor escolar zelar pela melhoria da aprendizagem dos alunos, cabe-lhe um papel fundamental na realização da observação desse processo na sala de aula. Essa observação constitui-se, portanto, em uma condição básica e imprescindível para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, de modo a se poder aprimorá-lo continuamente em benefício de todos e cada aluno envolvido. Trata-se, portanto, a observação pedagógica de um processo inerente ao trabalho daqueles que são responsáveis pela liderança e orientação da qualidade do ensino na escola – diretores escolares, supervisores e orientadores educacionais – e obrigação sem a qual não podem entender o que se passa na sala de aula e nem têm condições de orientar a melhor estimulação da aprendizagem de todos os alunos em uma aula, a partir do trabalho do seu professor (LÜCK, 2009, p. 101).

É importante destacar que a atuação dos diretores e coordenadores pedagógicos em prol do delineamento do trabalho do professor não é, por si só, o problema central ao qual devemos direcionar as críticas, uma vez que, determinadas formas de trabalho administrativo podem contribuir com o processo de socialização do conhecimento, fortalecendo inclusive a formação em serviço dos professores. Todavia, deve-se estar atento para o fato de que a proposta da DPS significa a reafirmação do poder verticalizado do diretor e coordenadores sobre os docentes para adequar o planejamento, o ensino e a avaliação aos interesses empresariais.

Saviani (2005b) já alertava, nos anos 1980, que não se deve deslocar a responsabilidade pelo “fracasso escolar” que atinge as crianças da classe trabalhadora para os professores, sobretudo porque isso escamoteia o fato de que os docentes também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Contudo, conforme complementa o autor, a referida condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua “incompetência profissional”, o que não ocorre por acaso, dado o atrelamento da política educacional de formação de professores aos interesses dominantes⁸⁰.

⁸⁰ Sobre a subordinação da política educacional de formação de professores aos interesses dominantes, conferir Mazzeu (2011).

Conforme explica Saviani (2013b), os professores têm posição estratégica no processo de transmissão do saber e, portanto, deveriam possuir uma compreensão sintética da prática social de modo a estarem capacitados a elevar o conhecimento e a experiência dos alunos do nível *sincrético* ao *intético*⁸¹. Por isso, a formação dos professores deveria assegurar a eles condições para identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de sua transformação, tal como propõe a pedagogia histórico-crítica, de modo que eles possam converter o saber objetivo em conteúdo escolar, dispondo-os numa sequência adequada à sua apropriação pelos alunos. Eis, portanto, o problema referente à formação docente na contemporaneidade, uma vez que, estamos distantes de atingir tais condições:

A formação de professores com as características indicadas exigirá a organização e oferta regular de cursos de longa duração em espaços acadêmicos capazes de acolher os jovens aspirantes ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Nessa atmosfera culturalmente rica, será possível formar professores com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. Obviamente, para viabilizar uma formação com as características indicadas será preciso paralela e concomitantemente modificar as condições de exercício, instituindo uma carreira docente em regime de tempo integral numa única escola e elevando substancialmente o valor do piso salarial nacional dos professores (SAVIANI, 2013b, p. 278-279).

A esta altura de desenvolvimento de nossa reflexão, o leitor já deve, ao menos, suspeitar de que esse modelo de formação docente e de condição de exercício profissional, os quais se voltam à socialização do conhecimento sistematizado, não são sequer cogitados pela classe empresarial como fundamento a ser adotado pelo conjunto das escolas públicas. Longe disso, o que a proposição da DPS pretende é aprofundar o processo de expropriação do conhecimento dos professores⁸².

A DPS faz uso de uma estratégia ideológica que opõe os “interesses dos professores” aos “interesses dos alunos”, fato que obscurece seus interesses de classe, norteadores da preocupação empresarial com a educação pública. Com efeito, seu objetivo é garantir que o monitoramento a ser desenvolvido pelos “gestores escolares” assegure a apropriação privada do saber sistematizado, ao passo que quaisquer críticas ao controle do trabalho educativo

⁸¹ Cf. Saviani (2006, p. 59-80).

⁸² Sobre a expropriação do conhecimento dos professores, recorrer aos estudos de Leher e Motta (2014) e de Freitas, C.C.R. (2014).

passem a ser vistas como expressão de interesses “corporativos”, opostos à melhoria da escola pública.

Nessa perspectiva, portanto, os diretores que se opõem à administração gerencial na educação escolar estariam assumindo uma postura contra os interesses dos alunos. A formulação a seguir traduz a visão da FL:

Via de regra, o diretor escolar tem-se mantido distanciado das salas de aula em nossas escolas. Há o entendimento de que nesse espaço o professor tem autonomia e que ao fechar a porta é ele que determina o que lá vai acontecer. Há ainda o entendimento de que se alguém for assistir sua aula, isso corresponderia a uma intromissão de seu espaço privilegiado e que também representaria uma desconfiança de sua competência. Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo *feedback* de outro profissional (LÜCK, 2009, p. 101-102, itálico da autora).

Conforme já afirmamos, a “autonomia” do professor na escola pública contemporânea é relativa e não expressa tamanha “liberdade” como apregoa a DPS. No entanto, convém à classe empresarial defender essa proposição, pois, dessa forma, justifica sua intervenção nas atividades desenvolvida nas escolas.

Dentre as iniciativas defendidas pela DPS, para que os diretores possam controlar o trabalho do professor, encontra-se a denominada “tutoria pedagógica”, definida pela FIS como:

[...] a metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. Nesse sentido, tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática do tutorado, de forma customizada, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (FIS, [201-], p.7).

Recorre-se, novamente, à contrarreforma educacional nova-iorquina, dessa vez, com o intuito de apresentar a “tutoria” como um instrumento bem sucedido para melhorar a “qualidade” da educação. Não obstante, a entidade apresenta o “tutor” como uma espécie de “ajudante” dos professores que “visita” as salas de aula para fazer algo “junto com” os

docentes. Segundo a própria FIS, essa estratégia tem função importante no processo de convencimento na medida em que “Este fazer junto tira o tom de ‘supervisão’, ‘observador externo’, ao qual muitos professores resistem” (GALL e GUEDES, 2012, p. 50).

Assim, indicam que a estratégia passa pela conquista da confiança dos professores, de modo que os “tutores” sejam vistos como “parceiros”. A tentativa consiste em ocultar o fato de que a perspectiva empresarial concebe o “tutor”, assim como o coordenador pedagógico, como *supervisores*, cuja tarefa é exercer comando e controle do trabalho dos professores para auxiliar os diretores a consolidar a “cultura de auditoria”⁸³ dirigida pela classe empresarial nas escolas.

Conforme já demonstramos, a classe empresarial defende a ingerência no trabalho educativo, de modo a adequar a atividade desenvolvida por diretores, professores e coordenadores pedagógicos a seu projeto educativo, supostamente eficaz para aumentar o rendimento dos alunos nas avaliações externas sem que isso signifique mais gastos públicos com educação. Nessa perspectiva, os diretores teriam o papel de controlar o trabalho do professor no sentido de garantir o patamar minimalista de formação almejado pelos empresários na atualidade. Ora, como esses profissionais (diretores) não teriam condições de organizar o planejamento de todos os docentes e fiscalizar cada sala de aula, as organizações empresariais sugerem que as escolas tenham supervisores que assegurem o alinhamento do trabalho dos professores à perspectiva dominante de educação. Reside aí a essência do papel desempenhado pelos “tutores” na perspectiva empresarial.

Podemos afirmar que as reflexões veiculadas por FIS e FL comprovam que a “tutoria” não é simplesmente uma intervenção voltada à orientação, coordenação e moldagem dos planejamentos e das aulas. Mais do que isso, é instrumento de auditoria cujo objetivo é subordinar o trabalho dos professores à determinada perspectiva pedagógica, ainda que essa formação seja apresentada como “puramente técnica”.

Um dos argumentos utilizados para justificar essa subordinação é o de que os cursos superiores no Brasil valorizam “dimensões sociopolíticas” em detrimento das “dimensões técnicas”, o que impediria o desenvolvimento de “[...] uma formação voltada para as necessidades concretas do trabalho educacional” (LÜCK, 2009, p. 44). Nesse sentido, as iniciativas de “tutoria” seriam benéficas porque envolveriam, também, um processo educativo que alinha a formação continuada dos professores e diretores aos supostos desafios do

⁸³ Shore (2009) explica que o termo “cultura de auditoria” foi cunhado para descrever uma condição moldada pelo uso de técnicas e princípios modernos de auditoria financeira em contextos nos quais o princípio do *accountability* assume o papel de organizador central do gerenciamento de conduta humana em prol da eficiência almejada pela administração gerencial.

trabalho educativo nos “novos tempos”. Ou seja, sob o argumento de que a formação dos professores não é adequada, a DPS almeja avançar com o processo de expropriação do conhecimento, tal como evidencia um dos auditores entrevistados pelos intelectuais da FIS, ao se referir ao processo de “formação técnica” que orienta a “inovação” empresarial em questão:

[...] nosso trabalho é basicamente fazer com que os professores desaprendam o que viram na universidade. Porque a universidade continua ensinando o que dava certo há 20 anos, e que considera que vai continuar dando certo hoje em dia. Nossos alunos mudaram, e as universidades não mudaram com eles (GALL e GUEDES, 2012, p.56, itálico e negrito dos autores).

O teor central da formulação consiste em apresentar a (de)formação promovida pela “tutoria” como uma das chaves para o “sucesso”. Para tanto, a entidade situa a iniciativa como instrumento capaz de educar, de forma eficaz, os estudantes que vivem em condições de miséria. O argumento enfatizado é o de que o “tutor” parte do princípio de que “[...] todo aluno tem o direito de aprender, independente da condição socioeconômica da sua família ou comunidade” (FIS, [201-], p. 9).

Como já afirmamos, a miséria não é vista pela classe empresarial como um problema gerado pela desigualdade de classes, portanto, coletivo, mas, sim, uma questão de ordem individual, passível de ser resolvida ou amenizada pelo esforço próprio. Com efeito, a proposta é que a educação escolar desenvolva o “capital humano” e o “capital social” dos indivíduos para que possam, por iniciativa própria, superar a miséria. É de acordo com essa perspectiva que a FIS afirma que os “tutores”, os coordenadores pedagógicos, os professores e os diretores deveriam alinhar as atividades desenvolvidas na escola a esse objetivo, assumindo a “[...] responsabilidade de promover a garantia desse direito com qualidade e equidade” (FIS, [201-], p.9). Parte-se do entendimento de que os profissionais da escola não sabem o que fazer para aumentar o rendimento dos alunos nas avaliações externas e, portanto, esse seria um problema central a ser combatido pela “tutoria”. Assim, a “eficácia” da iniciativa empresarial consistiria em sua capacidade de alterar o que acontece em sala de aula por meio da formação continuada em torno dos “procedimentos técnicos” e administrativos supostamente necessários para se educar “adequadamente” todos os alunos.

Embora se apresente como proposição voltada aos interesses das crianças oriundas da classe trabalhadora, a “tutoria pedagógica” visa formar professores, coordenadores pedagógicos e diretores para atuarem em conformidade com os princípios da administração

gerencial, a exemplo do “controle de qualidade”, que visa moldar as atividades desenvolvidas no interior da escola.

Conforme já alertamos, a apropriação dos preceitos e ferramentas empresariais enquanto fundamento da contrarreforma educacional, a exemplo do que ocorreu com o caso norte-americano, não resultou em melhor educação para as frações mais afetadas pela miséria produzida pelo capitalismo. Pelo contrário, agravou, ainda mais, o desafio de abordar o problema da escola pública em sua radicalidade. Em vista disso, consideramos que o alerta dado por Freitas, L.C. (2014) se constitui como referência importante para não compreendermos a relação entre “reforma” empresarial e “equidade” a partir do senso-comum no qual se considera que os empresários são parceiros da escola pública e defensores da “justiça social”. Os intelectuais que defendem a contrarreforma como estratégia para educar os alunos mais afetados pela miséria precisam repensar suas concepções, pois essas formulações, que circulam nos Estados Unidos há, pelo menos, 14 anos, não produziram os objetivos proclamados pelos liberais e conservadores. O resultado alcançado, conforme alerta o autor, foi o aumento da segregação e privatização. Além do que, é possível constatar um paradoxo: por um lado, esses intelectuais não admitem que os fatores que explicam o desempenho dos estudantes estão, na maioria dos casos, fora da escola, mas, por outro lado, aceitam todas as desculpas do Aparelho de Estado para não investir em educação, além de serem indulgentes com a geração da pobreza na sociedade (FREITAS, 2014).

Sob aceitação do discurso de que a “tutoria” seria capaz de aumentar os índices expostos nas avaliações externas, inúmeras experiências vêm sendo desenvolvidas, sob a coordenação das entidades empresariais, em diferentes redes públicas de ensino. Conforme evidencia a própria a FIS (2013d; [201-]), os fundamentos gerenciais em questão já foram implantados nas redes públicas estaduais de São Paulo, Ceará, Goiás e Minas Gerais, além das redes públicas municipais de ensino como Manaus⁸⁴, Pelotas⁸⁵, Goianésia, Trindade e Catalão⁸⁶, dentre outros.

Reforçando a mesma perspectiva pedagógica, a FL (2012) vem desenvolvendo cursos não apenas para estimular os “gestores” a controlar a sala de aula, mas, também, para formar professores com base nas “técnicas didáticas”⁸⁷.

⁸⁴ Cf. Botelho (2016).

⁸⁵ Cf. Magalhães (2015).

⁸⁶ Cf. FIS (2013d) e FIS [201-].

⁸⁷ Com foco no trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, o “Técnicas Didáticas” (Cf. Apêndice F) é um programa de formação de professores, elaborado e oferecido pela FL. Dados disponíveis no canal da entidade empresarial disponibilizado no site: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLF5D39CC3A82AB8B7>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

A FL afirma que, no final de 2011, havia formado cerca de 2.500 profissionais em variados cursos, com destaque para um suposto “[...] inovador programa de formação de professores baseado no livro *Aula Nota 10*” (FL, 2011a, p. 5). A justificativa apresentada pela entidade, sobre a importância dessas iniciativas, reside na suposta necessidade de promover o foco na “aprendizagem” dos alunos. Argumenta-se que os professores encontram, diariamente, uma série de dificuldades em sala de aula e, diante disso, para “ajudar” as redes e escolas públicas de todo o país a “promoverem o aprendizado efetivo dos alunos”, o organismo oferece – a professores, equipes de secretaria de educação, diretores e coordenadores pedagógicos – o programa de “Gestão em Sala de Aula”. Trata-se, segundo a FL, de

[...] um programa de formação que incentiva uma cultura escolar de planejamento e observação da sala de aula, altas expectativas de aprendizagem e um melhor uso do tempo, apoiada na gestão de sala de aula e no importante papel multiplicador dos gestores escolares na atuação direta com os professores. Foi elaborado a partir dos princípios do livro *Aula Nota 10: 49 Técnicas para Ser um Professor Campeão de Audiência*, escrito pelo pesquisador norte-americano Doug Lemov e traduzido pela Fundação Lemann, que observou mais de cinco mil salas de aulas com bons índices de aprendizado nos Estados Unidos e identificou boas práticas dos professores que alcançaram resultados significativos no ensino de seus alunos⁸⁸ (itálico do autor).

A FL sustenta-se no manual *Aula Nota 10 – 49 técnicas para ser um professor bom de audiência* (LEMOV, 2011) para defender a existência de “técnicas universais”, supostamente testadas e aprovadas por “especialistas”. O funcionamento ideológico da proposição é claro: apresenta-se o trabalho dos professores como puramente técnico – sem dimensão política – para tornar menos evidente a dimensão política que sustenta a própria perspectiva empresarial de ensino. Assim, a concepção pedagógica defendida pela DPS toma a aparência de um bem comum, como se fosse algo benéfico para todos. No entanto, a defesa das “boas práticas pedagógicas testadas por especialistas”, assim como o lema da “promoção da aprendizagem dos estudantes”, se constitui como um mecanismo de convencimento que refuta a essência do fenômeno em questão, isto é, a relação entre as proposições empresariais e a concepção minimalista de formação humana que as sustentam. Conforme demonstraremos, mais adiante, essas orientações empresariais buscam transformar o trabalho educativo de atividade

⁸⁸ Dados disponíveis em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-de-sala-de-aula/>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

destinada à socialização do saber sistematizado a treinamento de “competências” e habilidades consideradas funcionais à preservação das relações sociais de dominação.

Na mesma linha, se encontram as proposições desse organismo empresarial sobre a chamada “sala de aula estruturada”⁸⁹.

Se não bastasse a defesa da apropriação das “técnicas universais” que subordinam o planejamento dos professores a uma perspectiva conservadora de formação, os organismos empresariais ainda vão além e defendem que o professor não deveria sequer planejar suas aulas e sim executar, “passo a passo”, o plano de ensino formulado por “especialistas” – a exemplo das organizações empresariais que vendem suas mercadorias a redes públicas de ensino.

Na condição de intelectual orgânica da classe empresarial, Melo (2010) defende que a possibilidade de retirar do professor a atividade de planejamento deve ser vista sob uma ótica positiva. A intelectual traduz a visão da FL e busca criar o consenso de que, para “valorizar” o trabalho do professor, os docentes não deveriam planejar suas atividades. Argumenta-se que sua “energia” precisaria ser direcionada apenas para a *execução* do planejamento e para o atendimento das “necessidades de aprendizagem” dos estudantes. Assim, essa iniciativa de controle, decorrente da administração gerencial, deixa de ser vista como subordinação do trabalho do professor à perspectiva burguesa de educação. Em seu lugar, emerge o entendimento de que a iniciativa os valorizaria, pois, na visão de Mello (2010), os “sistemas estruturados de ensino” ampliam a “autonomia” do professor quando os desocupa das exigências atuais de sua atuação e os concentra na execução de “procedimentos técnicos” elaborados por “especialistas”.

Mesmo quando reconhece que essas iniciativas incidem na “autonomia” do professor, retirando-lhe uma suposta “liberdade”, a FL reafirma a validade e importância de suas proposições. Seus intelectuais argumentam que “O artesanal não é democrático” (BECSKEHÁZY e LOUZANO, [201-], p. 36), uma vez que, na sua visão, a “liberdade” do professor para ensinar não poderia se opor ao “direito do aluno de aprender”. Mais uma vez, a estratégia ideológica consiste em apresentar suas proposições como sendo a que representa os interesses dos alunos.

Todavia, conforme evidenciaremos mais adiante, **a perspectiva de educação escolar que atende aos interesses da classe trabalhadora se liga à transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela**

⁸⁹ As produções desse organismo empresarial sobre o tema podem ser consultadas em FL (2011b; 2011c; 2011d; 2011e), Louzano *et. al.* (2008) e, sobretudo, Becskeházy e Louzano [201-].

humanidade e não à defesa de um patamar minimalista de formação como pressupõe a classe empresarial. Essa é a razão central pela qual nós – trabalhadores – devemos refutar as formulações da DPS no campo da educação. Portanto, considero que a crítica às iniciativas empresariais não deve se concentrar no argumento de que estas retiram a “autonomia” ou ferem a “liberdade” dos professores, dentre outros. Mais importante é explicitar a concepção de sociedade e educação que sustenta tais formulações empresariais, de modo a explicitar para os trabalhadores que a luta de classes também se expressa na educação escolar, o que demanda nossa organização para refutar a perspectiva empresarial e construir uma alternativa que realmente atenda à busca pela formação plena dos indivíduos.

Pode-se dizer que a proposição dos organismos empresariais é a de que os professores deixem de conceber sua própria atividade para apenas a executarem. Para tanto, operam com uma racionalização do trabalho na escola, tal como a captada por Saviani (2006) ao analisar a pedagogia tecnicista⁹⁰.

O autor explica que essa perspectiva pedagógica buscou objetivar e operacionalizar o trabalho educativo da mesma forma como a burguesia incidiu no trabalho fabril. Ou seja, no artesanato, o trabalho era subjetivo (instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios), porém, na produção fabril, essa relação foi invertida, pois, nesse caso, o trabalhador teve que “[...] se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada” (SAVIANI, 2006, p. 12).

Seguindo essa mesma linha, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação escolar para dotá-la de uma organização racional, supostamente capaz de minimizar as interferências subjetivas que poderiam “pôr em risco” a sua “eficiência”. Daí a tentativa de controlar o trabalho educativo, de modo a subordinar os professores – e também os alunos – a um processo concebido e controlado por intelectuais que se apresentam como especialistas e representantes do bem comum. Assim explica Saviani (2006, p.13):

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

⁹⁰ Cf. Saviani (2006, p. 11-15) e Saviani (2011b, p. 381-384).

Recorrendo aos fundamentos dessa perspectiva pedagógica e atualizando-a na forma de *neotecnicismo*⁹¹, a DPS busca operacionalizar os objetivos e controlar o trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, transmutando o trabalho educativo, de uma atividade de tipo artesanal (dado o maior controle sobre o processo e o maior domínio do conhecimento) à atividade de tipo industrial (dada a expropriação do conhecimento dos trabalhadores e o maior controle externo sobre o processo e produto de trabalho). Trata-se, portanto, de uma tentativa de reorganizar o trabalho educativo a partir das noções de produtividade e controle.

No mundo dos negócios, a produtividade é mensurada levando-se em conta, basicamente, o tempo e o custo da produção, combinados com o número de mercadorias produzidas ou serviço final. Nessa perspectiva, é mais eficiente a empresa que obtém taxa de retorno mais elevada e rápida frente aos investimentos na produção. Por sua vez, o controle é uma forma de fiscalizar o processo para assegurar a “qualidade” do produto final, isto é, um procedimento gerencial para assegurar que haja sinergia entre as prescrições/metastas e os procedimentos de produção.

Aplicadas à educação escolar, essas noções se destinam à tentativa de medir o rendimento e funcionalidade das escolas e seus profissionais, tendo em vista os investimentos realizados e objetivos traçados. Ao se orientarem no princípio da “otimização da gestão”, caberia às escolas públicas “produzirem mais com menos”, ou seja, aumentar a “produtividade” (desempenho dos alunos nas avaliações externas) sem elevação dos investimentos públicos, razão pela qual se defende que o trabalho administrativo deve potencializar ao máximo a “produtividade” do trabalho do professor, garantindo um uso eficiente dos “recursos humanos”, financeiros e materiais existentes. Nessa linha, seria julgada como mais eficiente a instituição escolar na qual os alunos apresentem performances compatíveis ou superiores em relação ao montante de financiamento aplicado.

Em virtude do que mencionamos, torna-se possível afirmar que a intervenção empresarial na atividade desenvolvida por professores, coordenadores pedagógicos e diretores se configura como uma tentativa de reafirmar a divisão técnica do trabalho na escola. Trata-se de uma atualização da histórica divisão ordenada em dois níveis. No mais alto, estariam os *formuladores* pedagógicos, responsáveis por conceber atividades administrativas julgadas como mais eficientes e eficazes. A estes caberia, dentre outros, elaborar diretrizes curriculares e instrumentos de avaliação da aprendizagem e definir os parâmetros de aferição da eficiência

⁹¹ Cf. Saviani (2011, p. 425-451).

do sistema educacional e das unidades escolares. No plano mais elementar, o dos *executores*, estariam os professores, diretores e coordenadores pedagógicos, responsáveis por seguir as formulações produzidas pelo núcleo estratégico que compõe o primeiro nível mencionado. Vale o alerta de que, embora se mantenha no plano dos executores, a “equipe de gestão escolar” teria uma função estratégica, qual seja, a de garantir a aplicação dos princípios gerenciais na organização e funcionamento das escolas. Daí a defesa da DPS pela formação de supervisores para auxiliar o diretor escolar no desenvolvimento do papel de comando e controle. Mais do que ordenar os níveis de especialização do trabalho, tal divisão afirma como necessária a hierarquia e a subordinação ao nível dos formuladores.

Por fim, faz-se necessário destacar que a razão de existência dessa proposição, de divisão técnica do trabalho na escola, está fundamentada no interesse da classe empresarial de redefinir o trabalho educativo para assegurar um patamar minimalista de formação escolar aos trabalhadores, tal como buscaremos evidenciar mais adiante.

6.2.3 Responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas

Outro fundamento apresentado pela classe empresarial como instrumento necessário à melhoria da “qualidade” da educação pública brasileira é a adoção da chamada responsabilização educacional.

Em primeiro lugar, faz-se necessário esclarecer que, embora seja comum a utilização do termo “responsabilização” como sinônimo de “*accountability*” (BROOKE, 2006, 2012b), é possível distinguir esses dois termos, levando em consideração a discussão conceitual realizada por Afonso (2009a, 2009b, 2012).

O autor explica que o princípio do *accountability* é composto por três pilares, a saber: avaliação, prestação de contas e responsabilização. A prestação de contas, segundo o autor, se concretiza nas dimensões informativa e argumentativa, na medida em que envolve o direito de pedir informações e de exigir justificativas. O pilar da responsabilização, por sua vez, sintetiza outras dimensões: não apenas a que se refere à imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, mas, também, as que podem ser acrescentadas, como assunção autônoma de responsabilidades pelos atos praticados, persuasão, reconhecimento informal do mérito, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, dentre outras (AFONSO, 2009b). Juntamente à prestação de contas e à responsabilização, o conceito de *accountability*, para o autor, também envolve o pilar da avaliação, que diz respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologi-

camente orientados, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação, podendo anteceder a prestação de contas ou ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização (AFONSO, 2009b).

Quadro 2- Dimensões de um modelo de accountability

ACCOUNTABILITY	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de contas	- Fornecer informações; - Dar justificações; - Elaborar e publicitar relatórios de avaliação;
	Avaliação <i>ex-post</i>	
	Responsabilização	- Imputação e responsabilidades e/ou imposições de sanções negativas; - Assunção autônoma de responsabilidades; - Persuasão - Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas; - Avocação de normas de códigos deontológicos - Outras formas legítimas de responsabilização

Fonte: Afonso (2009b)

Feita essa observação conceitual, torna-se possível avançar para a compreensão de que esses elementos já vinham sendo defendidos por Bresser-Pereira (BRASIL, 1995b; BRESSER-PEREIRA, 1997) como componente da administração pública gerencial desde a década de 1990. Defendia-se que a “governabilidade” nos regimes democráticos demandava a existência de mecanismos de *accountability*, não só para prestar contas à sociedade, mas, também, para cobrar funcionários de acordo com metas e desempenhos estabelecidos. Portanto, conforme demonstramos, o projeto de contrarreforma se sustentava no argumento de que a eficiência tão proclamada só poderia ser alcançada com a adoção de mecanismos de controle dos resultados.

Com o intuito de traduzir esse fundamento para a educação escolar pública no país, os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social defendem que as políticas de responsabilização se constituem como iniciativa para melhorar a “qualidade” da educação mediante a criação de consequências materiais e/ou simbólicas para escolas, diretores, coordenadores pedagógicos e/ou professores, com base no desempenho dos alunos nas avaliações externas. Uma vez que, as avaliações em larga escala foram transformadas em parâmetro de “qualidade” da educação pública no país, vide definição do IDEB (BRASIL, 2007a)⁹², caberia aos organismos empresariais avançar no processo de contrarreforma consolidando mecanismos para punir ou “premiar” os trabalhadores de acordo com os resultados expressos por esse índice.

⁹² Cf. Saviani (2009).

Embora sejam mais recentes no Brasil, os fundamentos do *accountability* no campo da educação escolar remontam ao ano de 1983, quando foi lançado o relatório final da comissão nacional criada pelo governo Ronald Reagan – denominado “Uma Nação em Risco”⁹³ – para estudar a situação da educação nos Estados Unidos. Desde então, intelectuais defensores da contrarreforma, tal como Brooke (2012b), passaram a considerar que o *accountability* é um instrumento capaz de focar o desempenho dos estudantes na sala de aula, ao “premiar” ou punir os professores, de acordo com seu suposto desempenho, medido com base no rendimento dos estudantes nas avaliações externas:

Uma “Nação em Risco” deu crédito à idéia da reforma baseada em padrões⁹⁴ e marcou o princípio da era de “accountability” (responsabilização). Na sua essência, essa mudança colocou o desempenho dos alunos no centro das atenções, como objetivo primordial do trabalho da escola, e legitimou o uso das avaliações externas para medir a eficácia da escola e dos professores no cumprimento dessa tarefa. As consequências que foram sendo associadas aos resultados dos alunos de determinada escola ou professor, incluindo o pagamento ou não de incentivos, sinalizam a transferência do ônus pelos esforços de melhoria em direção à escola e dão o sentido cabal da palavra *responsabilização* (BROOKE, 2012b, p. 143, itálico do autor).

Conforme explicam West e Peterson (2012), os primeiros esforços para promover esse tipo de política nos Estados Unidos tinham se apoiado na adesão voluntária, até que, em 1994, sob o estímulo da administração Clinton, o Congresso impôs a primeira lei de *accountability* em educação aos estados, exigindo que as escolas mostrassem, por meio de avaliações, o progresso anual dos estudantes em direção a um padrão de proficiência educacional determinado. Embora tenha sido vaga e com aplicação federal frouxa, resultando em planos mal elaborados, essa iniciativa já sinalizou a existência de apoio bipartidário para a responsabilização escolar (WEST e PETERSON, 2012), fato que contribuiu para que a Lei “Nenhuma Criança Deixada para Trás” (*No Child Left Behind* – NCLB), de 2001, fosse aprovada com foco central na responsabilização baseada em testes (RAVITCH, 2011).

⁹³ Cf. Comissão Nacional para Excelência em Educação (2012).

⁹⁴ Segundo Brooke (2012b), a proposta de uma reforma baseada em padrões considera, ao menos, três elementos. Primeiro, para melhorar os resultados da educação, seria preciso estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa em termos de conteúdo ou nível de proficiência mínima e, ao fazê-lo, aumentar o nível de exigências. Segundo, para poder cobrar este nível de aprendizagem, seria preciso criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa em todas as áreas do currículo para as quais existem padrões. Terceiro: implantar sistemas de responsabilização que fornecem incentivos e prêmios, pois que isso seria um “incentivo” para educadores, alunos e pais a trabalharem a favor dos padrões estabelecidos.

O plano de responsabilização do NCLB, considerado uma referência para o projeto de contrarreforma na educação, incluía sete elementos, conforme descreve Ravitch (2011). São eles:

1. Todos os estados deveriam escolher seus próprios testes, adotar três níveis de performance (como base, proficiente e avançado) e decidir, por si mesmo, como definir “proficiência”.

2. Todas as escolas públicas recebendo fundos federais deveriam testar todos os estudantes da terceira à oitava séries anualmente e uma vez no Ensino Médio em leitura e matemática, separando seus escores por raça, etnicidade, *status* econômico, dificuldade de aprendizagem e domínio limitado da língua inglesa.

3. Todos os estados deveriam estabelecer linhas de tempo demonstrando como 100% de seus estudantes atingiriam proficiência em leitura e matemática até 2013-2014.

4. Todas as escolas e distritos escolares deveriam realizar “progressos anuais adequados” (AYP) para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência até 2013-2014.

5. Qualquer escola que não fizesse um processo adequado para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência seria considerada “escola necessitando de melhorias” (SINI). Nesse caso, enfrentaria sanções cada vez mais onerosas. No primeiro ano de fracasso em atender o AYP, a escola seria notificada. No segundo ano, seria exigido que oferecesse, a todos os seus estudantes, o direito de transferência para uma “escola bem-sucedida”, com o transporte pago pelos fundos federais do distrito. No terceiro ano, a escola deveria oferecer “tutoria” gratuita para estudantes de baixa renda, paga pelos fundos federais do distrito. No quarto ano, teria que passar por uma “ação corretiva”, que poderia significar mudanças curriculares, mudanças de profissionais ou um ano de dia escolar mais longo. Se uma escola falhasse em atender aos seus objetivos para qualquer subgrupo por cinco anos consecutivos, seria exigido que ela se “reestruturasse”.

6. As escolas que tivessem que se reestruturar tinham cinco opções: converter-se a uma escola *charter*, substituir o diretor e a equipe de profissionais, abdicar do controle para um administrador privado, ceder o controle da escola ou qualquer outra grande reestruturação da “governança escolar”.

7. O NCLB requeria que todos os estados participassem da Avaliação Nacional de Progresso Educacional (NAEP), que iria, daí em diante, testar o nível de leitura e conhecimento da matemática nas quartas e oitavas séries em cada estado a cada dois anos.

Afonso (2012) ressalta que as “reformas” fundamentadas no *accountability* em educação continuam a se estruturar em muitos outros contextos hoje em dia, com os mesmos ou idênticos dispositivos de quatro décadas atrás, quer nos EUA, quer em outros países, fazendo uso de avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, divulgação de resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos “gestores”, avaliação e responsabilização de professores em razão dos resultados acadêmicos dos alunos, dentre outros.

Frente à crescente adoção desse princípio no campo da educação escolar ao redor do mundo, os intelectuais defensores da contrarreforma afirmam que a situação geral dos resultados da educação pública no ensino fundamental e médio, junto com o grau de experiência na área da avaliação educacional no Brasil, são fatores que já deveriam ter gerado a consolidação de políticas de responsabilização escolar baseadas em desempenho de alunos nos níveis de ensino da educação básica em nosso país. Essa visão, compartilhada por Brooke (2008), configuraria um paradoxo, qual seja: de um lado, o uso disseminado das avaliações externas para aferir a “qualidade” da educação e, de outro lado, poucos programas de responsabilização que usam esses dados de maneira a responsabilizar as escolas ou os professores pelos resultados.

No sentido de superar esse suposto paradoxo, os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social têm atuado de modo a construir o consenso de que *o accountability* se constitui como um dos mecanismos necessários para aumentar o rendimento dos estudantes das escolas públicas. Assim, pretendem fazer desse componente da administração gerencial um pilar para a política educacional no Brasil.

O ponto de partida para a defesa desse tipo de ação é o entendimento de que a educação básica no Brasil tem apresentado sérios problemas no que diz respeito ao desempenho dos alunos, fato que seria evidenciado pelas avaliações de larga escala realizadas nos últimos anos. A FIS considera que, o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas demonstra que as escolas públicas brasileiras estão longe dos padrões mínimos exigidos pelos indicadores internacionais de aprendizagem, razão pela qual se configuraria um quadro dramático para a educação no país:

Suas falhas no ensino e na aprendizagem, comparadas ao aproveitamento dos alunos não apenas nos países mais ricos da OCDE, mas também em outras repúblicas latino-americanas estão registradas tanto nos resultados dos exames internacionais quanto na sequência histórica de exames nacionais como a prova Brasil para as séries do ensino fundamental e médio, e o Enem para alunos que concluíram o ensino médio. Nos últimos dez anos os

resultados desses exames estagnaram em um nível baixo. A prova Brasil de 2007 revelou que apenas 28% dos alunos da quarta série estavam atingindo padrões esperados em leitura e escrita, enquanto apenas 14% dos alunos da oitava série atingiram os níveis esperados em matemática, parcela que caiu para apenas 10% no último ano do ensino médio (GALL e GUEDES, 2012, p. 17-18).

A estratégia ideológica dos organismos empresariais sustenta-se na compreensão de que as avaliações externas, às quais são submetidos os estudantes, revelam o desempenho dos professores, assim como dos diretores e coordenadores pedagógicos. O argumento empresarial é claro: estes testes não avaliam os estudantes, mas, sim, as escolas. Dessa forma, os fatores extraescolares não seriam determinantes do desempenho dos alunos, pois o resultado das avaliações expressaria a “qualidade” do trabalho educativo. Daí a afirmação de que “Nós não estamos mensurando as crianças, estamos mensurando as escolas. Esses resultados não têm nada a ver com uma criança ter tido um ‘dia ruim’, mas sim a escola ter tido um ano ruim, improdutivo” (GALL e GUEDES, 2012, p. 39).

Desconsideram-se os inúmeros fatores que interferem no desempenho dos alunos para atribuir toda responsabilidade do “sucesso” ou do “fracasso” ao trabalho dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Mas, se o objetivo é avançar com o processo de contrarreforma, reduzindo os gastos públicos com a educação escolar, é completamente compreensível porque se torna necessário, sob o ponto de vista da classe empresarial, culpar esses profissionais pelo baixo rendimento discente. Essa iniciativa abre caminho não só para controlar o trabalho educativo, mas, também, para subordinar a carreira dos profissionais da educação aos ditames impostos pela ideologia da globalização, a exemplo da subordinação dos planos de carreira dos professores aos ajustes que cortam gastos destinados aos serviços sociais.

Com a consolidação do IDEB e das metas educacionais a serem alcançadas (BRASIL, 2007a), estariam construídas as bases para a implantação das políticas de remuneração variável no país, pois, na visão dos defensores da contrarreforma, teríamos estabelecido “objetivos” claros e ambiciosos (metas de aprendizagem), além de mecanismos “precisos” para aferi-los (IDEB). Faltaria, nessa perspectiva, a adoção de “incentivos” para “estimular” os profissionais da educação, pois a visão empresarial, expressa por um dos intelectuais da FL, considera que “Se não recompensarmos aqueles que alcançam as metas, e deixarmos outros saírem sem alcançá-las, é provável que poucos tentarão atingir essas metas” (PURYEAR, 2008, p. 8).

Argumenta-se que a remuneração dos professores, na maioria das redes de ensino, é única para todos os profissionais, oferecendo uma base salarial que varia em função de dois critérios, tempo de serviço e titulações obtidas, ao passo que, em outras profissões, “[...] a incidência de remuneração variável com base nos resultados e produtividade é prática comum” (PONTUAL, 2008, p.5). Conforme sugere a FL, a implantação desse mecanismo da administração gerencial na política educacional estaria voltada para a obtenção de resultados positivos, dada a sua possibilidade de impactar no trabalho dos professores. Assim defende a Fundação por meio de uma de suas intelectuais:

Através de um bônus por desempenho para professores, espera-se alinhar os interesses do aluno aos dos professores e assim motivar o professor a aumentar seu esforço dentro de sala de aula, contribuir para a profissionalização do magistério, estimular professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, assim como atrair professores mais bem qualificados para a profissão. Ou seja, não só melhorar a produtividade de quem já está na profissão, mas aumentar a qualidade da força de trabalho docente como um todo, atraindo e retendo professores cujos alunos obtêm alto desempenho (PONTUAL, 2008, p.4-5).

Contudo, o oferecimento de “bônus” com base no desempenho dos estudantes nas avaliações externas seria insuficiente para melhorar a “qualidade” da educação, uma vez que, na visão da FIS, essa política é incapaz de “incentivar” todos os professores. O entendimento é o de que apenas os mais “esforçados” seriam motivados por essa iniciativa. Para os outros, chamados de absenteístas ou maus professores, porque não conseguem alcançar as “metas de aprendizagem”, seria necessário outro tipo de “incentivo”, qual seja, a punição, de modo que o medo possa alinhar seu “interesse” aos supostos “interesses dos alunos”⁹⁵. Por isso, a FIS, mais uma vez, se apoia na “reforma” de Nova Iorque como exemplo de política bem sucedida para defender a adoção de um sistema de avaliação no qual devem constar, ao menos, quatro elementos chave, a saber: Boletins de Progresso Escolar, Avaliações Qualitativas, Equipes de Investigação, além das Sanções e Incentivos baseados nos resultados de aprendizado (GALL e GUEDES, 2012).

⁹⁵ Uma das estratégias ideológicas da classe empresarial para fazer valer seus interesses na educação escolar consiste em criar o consenso de que há uma oposição entre interesse dos professores e interesse dos alunos. Os primeiros estariam preocupados apenas com garantia de seus direitos trabalhistas, sem preocupação com o aprendizado das crianças e adolescentes. Por sua vez, os interesses dos alunos seriam os mesmos dos “empresários socialmente responsáveis”, isto é, seriam, supostamente, aqueles ligados à garantia da aprendizagem. Assim, os organismos empresariais transformam seus interesses em ideias representantes do bem comum, como se a privatização, a divisão técnica do trabalho, a responsabilização e o patamar minimalista de educação fossem instrumentos de melhoria da qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Os intelectuais orgânicos destacam que, no caso de Nova Iorque, além “[...] de demitir diretores cujas escolas não apresentam progresso, a secretaria pode demitir uma equipe escolar inteira e reabrir o prédio escolar com um novo nome e um novo quadro de profissionais” (GALL E GUEDES, 2012, p. 44).

Na visão da FIS, um ponto positivo dessa possibilidade de reorganização das escolas é o fato de que a ameaça de fechamento poderia, em muitos casos, ser um “incentivo” para equipes escolares se reorganizarem e conseguirem “dar a volta por cima”⁹⁶. Sob essa perspectiva, o projeto de contrarreforma não poderia deixar de considerar a adoção de incentivos e sanções baseados nos resultados dos estudantes nas avaliações externas, uma vez que, essa seria uma das chaves para o “sucesso”. Nessa linha, os intelectuais da FIS argumentam que:

Em Nova Iork, a autonomia e o sistema de avaliação só deram resultado porque puderam contar com um sistema de incentivos e sanções, em que gestores precisam sair de uma zona de conforto muito parecida com a criada pela estabilidade de emprego de um diretor ou professor concursado. Vários Estados já iniciaram o processo de implantação de incentivos financeiros por mérito, como Minas Gerais e São Paulo, onde há o pagamento de bônus anual a escolas que apresentam progresso no aprendizado de seus alunos. Contudo, **tanto redes estaduais quanto municipais precisariam também encontrar estratégias políticas e flexibilidades legais para introduzir sanções a diretores, professores, supervisores de escolas que não conseguem reverter o fracasso escolar** (GALL e GUEDES, 2012, p. 45, grifo nosso).

A essa altura já deve estar claro que a tentativa de responsabilizar os professores e diretores pelo baixo desempenho dos alunos encontra-se fundamentada em uma estratégia ideológica que retira a importância dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que, atribui todo o peso do “fracasso escolar” aos elementos internos à escola.

Há de se considerar, em conformidade com Freitas (2007), que duas vertentes se opõem historicamente no cenário educacional: uma explica o “fracasso escolar” por fatores pedagógicos, internos à escola, e outra o explica por fatores sociais, externos à escola. Porém, conclui o autor, nenhuma delas, isoladamente, dá conta de explicar adequadamente o fenômeno: as duas causas são pertinentes e insuficientes na compreensão.

⁹⁶ A esse respeito, ver o depoimento de Virginia (In: GALL e GUEDES, 2012, p. 44), no qual é descrito que o aviso do órgão central, de que a escola seria fechada, “acordou” a equipe escolar, produzindo não só um maior envolvimento dos professores, como, também, um aumento no desempenho dos alunos.

Os organismos empresariais desconsideram os impactos dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos e atribuem, ao trabalho educativo, toda a culpa pelo “fracasso escolar” porque, assim, formam uma base ideológica de sustentação para controlar a atividade desenvolvida pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, sob o argumento de que suas proposições melhoram a “qualidade” da educação escolar. Além disso, essa estratégia de convencimento omite os impactos da pobreza no desempenho dos estudantes. Dada a tentativa burguesa de aliviá-la, ao invés de superá-la, na atual fase das relações sociais de dominação, torna-se compreensível o interesse em omitir seus efeitos na escolarização dos alunos, pois a classe empresarial não quer evidenciar um problema que não está disposta a resolver.

Conforme explica Freitas (2007), ensinar aos alunos que vivem em condições precárias de vida implica gastar muito mais com educação, pois esses educandos exigem estratégias pedagógicas mais caras, já que são mais personalizadas. Para tanto, não poderíamos ter o número de alunos elevado em sala de aula, o que demandaria mais escolas, nem poderíamos tratar diferenciadamente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-a em trilhas secundárias que a remetem ao nada (FREITAS, 2007).

No entendimento da FL (PONTUAL, 2008), a possibilidade de adoção e implantação das “políticas de remuneração variável” na educação impõe a necessidade de divulgação e disseminação dessa prática por parte do “terceiro setor”, de modo que as iniciativas embrionárias ganhem perenidade ao longo do tempo. Assim, não obstante ao papel desempenhado por FIS e FL, outros aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social deveriam difundir as proposições empresariais, tal como o princípio do *accountability* para a educação pública. Evidência de que o alerta da FL está sendo seguido pode ser captada nas formulações dos Parceiros da Educação⁹⁷.

Os Parceiros da Educação também entendem que a educação escolar no Brasil apresenta resultados muito problemáticos se comparados a outros países. Afirmam que, em pleno século 21, oferecemos um dos “piores ensinos” escolares às crianças, fato supostamente comprovado pelos seguintes dados: (a) Apenas 11% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio

⁹⁷ Criada em 2006, é uma Associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que promove e monitora parcerias entre empresas/empresários e escolas da rede pública, sobretudo nos Estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul. Na visão dos Parceiros da Educação, tal associação “leva à educação pública a experiência e determinação dos empresários para complementar o contínuo desenvolvimento da educação pública brasileira em direção à eficiência e orientação por resultado, formando cidadãos mais qualificados para os desafios do nosso tempo e do futuro. A Parceria potencializa os investimentos públicos nas Escolas, tornando-as mais capazes e produtivas, com um objetivo central: melhorar o aproveitamento escolar dos alunos”. Dados disponíveis em: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

sabem o conteúdo esperado de Matemática, e 28,9%, o de Língua Portuguesa. (b) Pontuamos, dentre os 65 países que participaram do PISA 2009, entre os piores países do mundo quando se trata de educação básica: 57º em Matemática, 53º em Leitura e 53º em Ciências. (c) 49,8% dos jovens brasileiros de 19 anos não conseguiram concluir o Ensino Médio. Dos que conseguem concluir, cerca de 10% apresentam um desempenho considerado adequado ao término da sua série. (d) 36,6% dos jovens de 16 anos não terminaram o ensino fundamental (até o 9º ano). (e) Apenas 14,4% dos nossos jovens de 18 a 24 anos frequentam o ensino superior. (f) 74% da população brasileira não conseguem entender um texto simples (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012a).

A resolução desses problemas rumo ao aumento do desempenho dos alunos envolve, segundo o organismo, uma nova forma de “gestão”, capaz de garantir um investimento mais “eficiente”, medido em termos de resultados apurados (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012a). Ao mesmo tempo, a organização afirma que nosso país “[...] precisa de uma liderança corajosa e eficiente que viabilize uma série de medidas transformadoras, **que ataquem os problemas nas suas raízes**” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012a, p.2, grifo nosso).

Novamente, a estratégia ideológica utilizada consiste em desconsiderar ou subestimar os inúmeros fatores que impactam no desempenho dos estudantes. Para tanto, o organismo considera que a “raiz do problema” é a atividade desenvolvida pelos professores e, por essa razão, seria necessário construir outro modelo de carreira, cujas características permitam o desenvolvimento de “estímulos” para que os professores se empenhem na formação continuada e no trabalho em prol do aumento do desempenho dos alunos. Nessa direção, afirmam:

Há um consenso em afirmar que a qualificação dos professores é o fator que mais influencia na capacidade dos alunos de aprenderem. Educar depende, em altíssimo grau, do comprometimento, da competência e da dedicação dos recursos humanos envolvidos. O principal desses recursos humanos é o professor. O professor tem que dominar o conteúdo que ensina, estar habilitado a conduzir atividades em sala de aula para que os alunos aprendam, precisa ser selecionado de acordo com a sua competência e, ainda, ser estimulado a um contínuo aperfeiçoamento para progredir em uma carreira meritocrática (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012a, p.5).

A proposta para reformular a carreira dos profissionais da educação, focalizando a meritocracia, envolve, dentre outros elementos, rever a estabilidade e a progressão por titulação e tempo de serviço. Consideram que “[...] a carreira existente dos professores concursados, que assegura estabilidade empregatícia e desfavorece a meritocracia, tem se

mostrado uma enorme barreira para a melhoria da qualidade do corpo docente” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012a, p. 5). Da mesma forma, entende-se que uma abordagem focada apenas no aumento salarial não vai solucionar as limitações atuais.

Em linhas gerais, a defesa dos Parceiros da Educação sintetiza-se no entendimento de que a forma como se configura a carreira docente no Brasil é problemática porque não “estimula adequadamente” o aumento do desempenho dos alunos. Estabilidade, dificuldade para demitir aqueles que não se enquadram no perfil desejado e, ainda, falta de punições diante do “absenteísmo”, são, para o organismo, alguns dos elementos a serem revistos. Assim, afirmam os Parceiros da Educação (2012a, p. 5):

A atual carreira docente apresenta equívocos lamentáveis que, ademais, são politicamente difíceis de serem sanados. A estabilidade de cátedra torna impossível demitir professores menos qualificados. O progresso na carreira não pode ser apenas por tempo de atuação na área pública e por cursos realizados, uma vez que nem um e nem outro estão estatisticamente associados ao desempenho. Em vez disso, os professores precisam ser avaliados periodicamente, e o cumulativo de tais avaliações deve ter um peso significativo nas promoções. Um problema sério em muitos lugares é a impunidade diante do absenteísmo. Em outros, o excesso de rotatividade dos professores e gestores dificulta qualquer plano de melhoria do ensino. A carreira deve ser estruturada com critérios precisos e eficazes quanto ao desempenho e aperfeiçoamento profissional.

A organização empresarial defende que as contratações deveriam ocorrer via CLT, sem garantia de estabilidade, fazendo com que, ao cabo de algumas décadas, o sistema atual fosse totalmente substituído. Não obstante, a seleção dos professores deveria ser mais rígida e com salário mais atraente, podendo variar de acordo com a disciplina. Contudo, sob influência da meritocracia e da responsabilização, os salários deveriam estar articulados a avaliações frequentes, de modo que sejam “baseados em uma parte fixa e outra variável, **dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos)**. Igualmente, as promoções **seriam respaldadas pelo desempenho** em sala de aula e baseadas em claros padrões de excelência conhecidos sobre o que significa ser um ‘bom’ *versus* um ‘excelente’ professor” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012a, p. 6, grifo dos autores).

De acordo com o que foi mencionado, podemos afirmar que, não só o “bônus” salarial pelo “bom desempenho” (medido pelo aproveitamento dos alunos nas avaliações em larga escala), mas, também, a perda do emprego pela “incapacidade” de atingir os padrões exigidos, são elementos que integram a proposta de contrarreforma. Não obstante, como reiteram os Parceiros da Educação, essas modificações deveriam acompanhar a criação de uma Lei de Responsabilização Educacional, responsável por estabelecer “[...] mecanismos de

responsabilização pelo não cumprimento de metas e programas, por meio da instituição de um regime de colaboração juridicamente constituído entre os entes federativos” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 55).

Essa formulação empresarial contraria um dos históricos preceitos da administração pública, previsto pela primeira vez na Constituição de 1934 e confirmado na Constituição de 1988, qual seja, a estabilidade do servidor público concursado. A finalidade desse preceito foi, em primeiro lugar, impor limites aos mandatários de cargos públicos na condução da política de pessoal. Considerando que o servidor público, em nosso caso, o professor, é um funcionário do Aparelho de Estado, e não do governo, a Constituição impede que um governante execute a demissão por simples opção ou escolha política. Além disso, o dispositivo visa assegurar, também, que o servidor público possa realizar suas funções, praticando os atos necessários requeridos pelo cargo sem sofrer ameaças das chefias designadas. Em síntese, a estabilidade visa preservar a função pública em decorrência da especificidade do setor público (PEREIRA JUNIOR, 1999).

Ao abordar as proposições de alguns dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social, foi possível compreender que os organismos situam o princípio do *accountability* como estratégia para aumentar a “qualidade” da educação no Brasil. O ponto central das propostas, como destacado, é a adoção de incentivos e sanções por desempenho, a ser avaliado pelo aproveitamento escolar do aluno nas avaliações externas, contrariando a definição da Constituição de 1988. Trata-se do estabelecimento de uma associação direta entre o trabalho desenvolvido na escola e o rendimento dos alunos nos testes.

Todavia, conforme já demonstramos, os professores, coordenadores pedagógicos e diretores não são os únicos responsáveis – ou responsáveis diretos – pelo aprendizado dos estudantes. A isso equivale dizer que esses profissionais têm suas responsabilidades na escolarização dos discentes, mas são inúmeros os fatores que impactam nesse processo. A ideia de que um “excelente professor”, mesmo em condições adversas, faz toda a diferença no aprendizado das crianças se constitui como uma das bases que compõem arsenal ideológico dos organismos empresariais em prol do processo de contrarreforma na educação escolar. Na mesma linha, encontra-se o entendimento de que as avaliações externas e os índices dela decorrentes, como é o caso do IDEB, expressam o rendimento da atividade desenvolvida pelos professores. A rigor, essas avaliações indicam o rendimento dos alunos, posicionamento também defendido por Ravitch (2011). A autora explica que um dos problemas centrais ao se utilizar as avaliações externas como critério para tomar decisões importantes sobre a escola e a vida das pessoas que atuam nessa instituição consiste no fato de que “[...] os testes

padronizados não são instrumentos precisos” (RAVITCH, 2011, p. 174). Diz ela que até mesmo os especialistas em testagem alertam que os escores das avaliações deveriam ser usados apenas para o propósito para o qual foram projetados, qual seja, o de avaliar os alunos e não o professor, pois, conforme alerta a intelectual, um teste de leitura da quinta série mensura habilidades de leitura da quinta série “[...] e não pode confiavelmente servir como uma mensuração da habilidade da professora” (RAVITCH, 2011, p.175, grifo nosso).

No que pese a defesa do empresariado pelas políticas de responsabilização na educação, é necessário destacar que o debate sobre o tema não é consensual. São inúmeras as críticas direcionadas a esse tipo de política, razão que leva estudiosos do tema a alertar que “[...] incentivos e sanções podem ser bons para empresas, para quem o lucro é a prioridade absoluta, mas não são bons para escolas” (RAVITCH, 2011, p. 122).

Um primeiro argumento nesse sentido se sustenta no fato de que os testes perdem confiabilidade quando submetidos a um processo de responsabilização, ou melhor, quando são usados com consequências diretas de forte impacto sobre os profissionais ou instituições, contribuindo, inclusive, para que os efeitos negativos inesperados ultrapassem, frequentemente, os efeitos positivos esperados (FERRÃO, 2012).

A intensa pressão gerada pelas demandas da responsabilização leva educadores, diretores, instituições e/ou redes de ensino a aumentarem os resultados educacionais através de estratégias que nada têm a ver com melhor aprendizagem⁹⁸ (RAVITCH, 2011; SHNEIDER e NARDI, 2012; GUIBOND *et. al.*, 2012; BONAMINO e SOUZA, 2012). Uma das estratégias consiste em reduzir o processo pedagógico à “preparação do aluno para o teste” na tentativa de alcançar as metas previamente estabelecidas:

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 383, itálico dos autores).

⁹⁸ Shneider e Nardi (2012) afirmam que isso já ocorre no Brasil, mais especificamente, em municípios catarinenses, analisados em seu estudo.

Além da tendência de reduzir as capacidades dos alunos em outras habilidades, como a de se expressar por meio da elaboração de textos, por exemplo, as políticas de responsabilização, implementadas pela NCLB, tomadas como exemplo de “sucesso” pelos organismos empresariais, reduziram o espaço-tempo de outras disciplinas, diminuindo a possibilidade de se ensinar e aprender qualquer coisa que não fosse leitura ou matemática. Assim, outros conteúdos, “[...] incluindo história, ciências, artes, geografia e até o recreio foram reduzidos em muitas escolas⁹⁹” (RAVITH, 2011, p. 128). Essa é a mesma constatação de Guisbond *et. al.* (2012, p.413, itálico dos autores), ao afirmarem que

O foco da NCLB na matemática e na leitura tem reduzido significativamente o tempo dedicado à arte, às ciências e aos estudos sociais. Outros relatórios mostram que muitas escolas estão diminuindo o recreio para aumentar o tempo dedicado a preparar testes, mesmo com crianças mais novas. “Na última década, para atender a lei do *No Child Left Behind*, nossas escolas públicas têm se dedicado – quase exclusivamente – ao ensino de leitura e matemática”, disse Lynn Munson, presidente e diretora executiva de *Common Core*. Embora a NCLB “defina claramente o ‘currículo de base’ como sendo leitura, matemática, ciências, estudos sociais, e mesmo artes”, muitas matérias foram “abandonadas”, explicou.

Guisbond *et. al.* (2012) nos mostram que o estreitamento do currículo é ainda mais forte nas escolas que atendem a comunidades pauperizadas. Além disso, os autores comprovam que professores foram instruídos por seus diretores a adotar tais estratégias. Mesmo discordando desse tipo de ação, os professores a adotaram porque “[...] sentiram que perderiam os seus empregos se não obedecessem”. (GUISBOND *et. al.*, 2012, p. 412). Relatos de trapaças, corrupções e fraudes também são comuns (RAVITCH, 2011) e correspondem

Essas histórias de corrupção e fraudes na era da NCLB são tão comuns que não podem ser creditadas a uns poucos indivíduos. Antes, são um resultado previsível e inevitável da pressão para alcançar as metas dos resultados nos testes (GUISBOND *et. al.*, 2012, p.412).

Avaliar os professores pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas e, ainda, ameaçar – com demissão – os que não forem capazes de produzir os resultados exigidos difunde a cultura do medo entre os docentes, além de contribuir para o desenvolvimento de

⁹⁹ Em alguns casos, a própria rede de ensino se encarrega de criar estratégias para tanto, como é o caso, no Brasil, da rede pública estadual de São Paulo, que retirou o ensino de História, de Geografia e de Ciências dos 1º, 2º e 3º anos da Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cf. São Paulo (2011).

doenças relacionadas ao trabalho e ansiedade devido a um ambiente de trabalho hostil¹⁰⁰. Vale ressaltar, como assinalado anteriormente, que a estabilidade do professor não é uma garantia de emprego para toda a vida, mas, sim, uma proteção contra ser demitido por todos os tipos de razões dúbias e, inclusive, não meritocráticas, tais como: por ser negro ou por sua religião, por ser homossexual, por sua opção política ou, simplesmente, para criar espaço para outras pessoas, indicadas pelos administradores superiores.

Outro problema da responsabilização educacional é o fato de que os administradores municipais e/ou estaduais transferem as “cobranças” para a “ponta”, ou seja, para os professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, mesmo que não sejam oferecidas as condições materiais adequadas para o trabalho educativo (RAVITCH, 2011; XIMENES, 2012; FREITAS, 2011). Reside aí uma das resistências dos profissionais a esse tipo de política. O argumento é o de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não asseguram as condições básicas para o funcionamento da escola.

Esse argumento chega a ser reconhecido pela FL, no entanto, para a entidade, as políticas de remuneração variável – as quais compõem a noção de *accountability* – se constituem como “inovações promissoras” e, dessa forma, são tomadas como princípio. O organismo, portanto, não o refuta. Defende-se que a adoção desse tipo de política seja acompanhada por iniciativas e ajustes que lidem positivamente com os problemas já conhecidos. É como se a realidade brasileira pudesse lidar com as políticas de responsabilização de modo a superar todos os limites já identificados por sua implementação em outros países. Vejamos o que afirma uma das intelectuais da Fundação:

Uma reclamação comum e compreensível dos professores contra a política de remuneração variável é a de que os governos não podem cobrar melhores resultados sem antes melhorar as condições de trabalho. Dentro de um contexto nacional no qual muitas escolas não contam com um mínimo de segurança ou de infra-estrutura e onde o professor cumpre jornada dupla ou até tripla para se manter ou obter uma qualidade de vida melhor, é pertinente o questionamento. No entanto, pode-se argumentar também que, no campo da educação, onde não existem respostas objetivas para os inúmeros desafios que nos cercam, políticas promissoras não devem ser descartadas e sim elaboradas com os desafios específicos de cada contexto em mente para que haja um olhar diferenciado a escolas com dificuldades singulares dentro de uma política de remuneração variável (PONTUAL, 2008, p. 33).

¹⁰⁰ Cf. Ravitch (2011, p. 84).

Há de se reconhecer um avanço da FL em relação à FIS e aos Parceiros da Educação, pois, ao menos, essa entidade alerta para os “possíveis” problemas que se articulam à responsabilização em educação. Mas, como afirmamos, esse reconhecimento, em relação aos problemas constatados, não é suficiente para que seja sugerida a rejeição dessa política. A sugestão dada pela entidade é que sejam avaliados os “benefícios” desejados em função das “possíveis” consequências negativas. Assim explica a FL:

[...] qualquer política de remuneração por desempenho tem que atentar para as conseqüências negativas encontradas pelas avaliações já realizadas sobre seu impacto em outros contextos: redução da colaboração entre professores; desvalorização da motivação intrínseca do professor; exclusão dos piores alunos das avaliações; foco somente nos alunos que os professores crêem têm potencial de melhora em detrimento dos outros; manipulação dos dados e resultados usados para atribuir a gratificação; desvio do foco pedagógico da escola majoritariamente para as matérias testadas nas avaliações em detrimento das demais; excesso de foco no teste e estratégias de sucesso para fazê-lo em detrimento da aquisição de outras competências e habilidades [...]. Qualquer desenho de política de remuneração variável terá que pesar os benefícios desejados contra a possibilidade de que algumas dessas conseqüências negativas ocorra (PONTUAL, 2008, p. 34-35).

Sustentadas pelo entendimento de que não se deve descartar essa política por ser considerada “promissora”, as experiências nacionais vão reproduzindo os mesmos problemas de outras realidades, sem que as “dificuldades singulares” sejam devidamente consideradas. No caso específico da transferência de responsabilidades para a “ponta” do processo, o estudo de Augusto (2012) evidencia como a política educacional do Estado de Minas Gerais responsabiliza as escolas e os professores, deixando de lado a responsabilidade do bloco no poder.

Ao analisar as políticas educacionais do estado de Minas Gerais, entre os anos de 2003 e 2010, a autora constata um paradoxo:

Por um lado, uma política de resultados, como a prevista em Minas Gerais, que deposita sobre os ombros dos professores a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da atuação pedagógica do professor. Por outro, um governo que está muito distante de reconhecer a importância do magistério e de promover condições mais dignas de trabalho. O governo do Estado não cumpre a Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica (AUGUSTO, 2012, p.704).

As políticas de responsabilização por desempenho propostas pelas organizações empresariais analisadas também são problemáticas porque – ao enfatizar os fatores

intraescolares e menosprezar os fatores socioeconômicos – desconsideram que a média do desempenho dos alunos de uma dada escola não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade, sobretudo porque escolas diferentes têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes (SOARES e ANDRADE, 2006). Ou seja, parte da diferença nas notas dos estudantes não reflete diferenças na “qualidade” das escolas, mas, sim, na condição de vida dos alunos que as frequentam. Portanto, como os dados empíricos expressos pelas avaliações externas demonstram que a condição socioeconômica impacta no desempenho dos estudantes, pode-se dizer que a utilização dessas avaliações para fins de responsabilização dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos se torna ainda mais problemática quando os *rankings* não levam em consideração as condições socioeconômicas dos alunos, pois, neste caso, esses profissionais “[...] estariam sendo recompensados (ou ‘punidos’) pelo tipo de aluno que servem” (FRANCO e MENEZES FILHO, 2012, p. 255).

Embora seja problemático vincular os resultados dos alunos nas avaliações de larga escala ao desempenho dos professores, essa é a tendência defendida pelas organizações empresariais. A responsabilização dos docentes por desempenho dos alunos vem sendo defendida como forma de melhorar a educação básica no Brasil, mesmo que isso signifique concentrar no professor, no coordenador pedagógico, no diretor, em suma, na escola, toda a responsabilidade pelo aproveitamento do aluno, deixando de lado outras variantes, a exemplo do que ocorre com sistema americano:

Um problema com a responsabilização baseada em testes, conforme atualmente definida e utilizada, é que ela remove toda a responsabilidade dos estudantes e de suas famílias pela performance acadêmica dos estudantes. O NCLB negligencia o reconhecimento de que os estudantes compartilham da responsabilidade de sua performance acadêmica e que eles não são meros recipientes passivos da influência de seus professores. Em nenhuma parte do esquema de responsabilização federal existem mensurações ou indicadores de diligências, esforço e motivação dos estudantes. Eles frequentam a escola regularmente? Eles fazem seus deveres de casa? Eles prestam atenção em aula? Eles estão motivados? Esses fatores afetam a performance de sua escola tanto ou mais que as habilidades dos seus professores. Da mesma forma, os autores da lei esqueceram que os pais são primariamente responsáveis pelos comportamentos e atitudes de seus filhos. São as famílias que garantem ou não que seus filhos compareçam regularmente à escola, que eles tenham boa saúde, que eles façam seus deveres de casa e que sejam encorajados a ler e aprender. Mas, aos olhos da lei, a responsabilidade da família desaparece. Alguma coisa está errada com isso. **Alguma coisa está fundamentalmente errada com um sistema de responsabilização que desconsidera os muitos fatores que influenciam a performance dos estudantes em um teste anual** – incluindo os próprios esforços dos estudantes – exceto pelo que os professores fazem na sala de aula por 45 minutos ou uma hora por dia (RAVITCH, 2011, p. 185-186, grifo nosso).

De acordo com as reflexões apresentadas, podemos afirmar que vincular os resultados dos alunos nos testes às avaliações dos professores é, além de injusto, impreciso. Segundo Guisbond *et. al.* (2012), inúmeras pesquisas sobre o tema não apoiam vincular as avaliações dos professores aos resultados dos alunos nos testes, por vários motivos, dentre os quais podemos destacar: 1) o fator de maior impacto no desempenho dos estudantes não é o professor e sim características externas à escola. 2) Mesmo os métodos com valor agregado para avaliar os professores, embora politicamente populares, não costumam ser confiáveis ou estáveis: ainda que ressaltam algumas diferenças de “qualidade” entre professores, não deixam de sofrer influência de vários fatores, inclusive dos controles estatísticos e das características das escolas e dos outros alunos, por exemplo. 3) Embora haja quem afirme que o desempenho dos alunos pode ser muito influenciado pelo fato de terem “professores altamente eficientes” por vários anos seguidos, a eficiência de um professor muda de ano a ano, além do que, o impacto de um “professor eficiente” parece diminuir com o tempo, de modo que os efeitos cumulativos de ter “melhores professores” por vários anos seguidos não são claros. 4) Nos Estados Unidos, recompensar os professores cujos alunos aumentam rendimento (método denominado “pagamento por mérito”) não se traduziu em melhora no desempenho dos estudantes.

Aliás, sobre os resultados obtidos pela NCLB, Ravitch (2011) e Guisbond *et. al.* (2012) nos deixam um alerta: se, por um lado, a “reforma” empreendida não resultou em significativas alterações no desempenho dos alunos, por outro lado, serviu para alimentar o crescimento de uma lucrativa indústria na educação. O processo de privatização direcionou uma grande quantia de dinheiro público diretamente para empresas privadas de testagem, “tutoria”, aulas particulares, dentre outros serviços que não têm o menor efeito positivo mensurável para os alunos.

Interessante, nesse ponto, é o fato de que os empresários defensores da contrarreforma na educação escolar se apresentam como defensores do bem comum, sem explicitar, porém, que as políticas por eles defendidas não produzem os resultados esperados na aprendizagem dos alunos, embora atendam necessariamente aos seus próprios interesses. Além do que, como comprova Ravitch (2011), a NCLB, tomada como sinônimo de “sucesso”, criou um nicho de mercado que gerou lucros volumosos para empresas cujos serviços eram raramente monitorados, seja quanto à qualidade ou resultado para o desempenho dos alunos:

Os interesses dos adultos estavam bem representados no NCLB. A lei gerou grandes lucros para as empresas de tutoria e testagem, as quais se tornaram indústrias de porte considerável. As empresas que ofereciam tutoria, testes e materiais preparatórios para testes estavam ganhando bilhões de dólares anualmente dos governos federais, estaduais e municipais, mas as vantagens para os estudantes da nação não eram óbvias (RAVITCH, 2011, p. 121-122).

Portanto, não é de se estranhar o fato de que, hoje, organizações empresariais e intelectuais envolvidas com as indústrias de testagem estejam produzindo estudos em defesa das “reformas” de mercado na educação, ainda que, para isso, precisem distorcer praticamente todos os aspectos desse assunto, como a confiabilidade das fórmulas de avaliação baseada em testes, as pesquisas sobre pagamento por mérito, as comparações de desempenho acadêmico dos alunos estadunidenses, o impacto da pobreza, sem falar dos argumentos sobre uma suposta relutância dos professores em considerar o progresso dos alunos para avaliar escolas e professores (KARP, 2012).

Embora a responsabilização dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares pelos resultados dos estudantes seja recomendada atualmente pelo empresariado como uma das ações mais eficazes para melhorar a “qualidade” da educação, não se pode perder de vista que a implantação da “gestão por resultados” no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova “governabilidade” para a educação pública, orientada pelos fundamentos do gerencialismo (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011).

Nesse processo, a estratégia ideológica para desestruturar a carreira dos profissionais da educação é clara. Primeiro, se difunde a compreensão de que os professores são os principais (senão exclusivos) responsáveis pela produção do baixo desempenho dos alunos nos exames, seja por despreparo, acomodação ou absenteísmo. Trata-se de desconsiderar os fatores extraescolares que interferem no aprendizado e de desqualificar os professores, taxando-os não só de incompetentes, mas, também, de corporativistas e extemporâneos, a exemplo dos discursos que estabelecem uma oposição entre os interesses das crianças e os interesses dos professores¹⁰¹. Em seguida, são apresentados, como solução para resolver o problema, os fundamentos da lógica empresarial, tais como: quebra de estabilidade, meritocracia, privatização, controle de qualidade, dentre outros. Assim, difunde-se o consenso

¹⁰¹ Karp (2012) explica que, no processo de implementação da “reforma” empresarial, os “reformadores” costumam opor os interesses dos “adultos” ao das “crianças” para contrapor, categoricamente, os interesses dos professores e dos seus sindicatos aos dos alunos. Ressalta o autor, porém, que essa mesma retórica nunca questiona os motivos “adultos” dos empresários da educação, dos consultores, das fundações privadas de assessoria e testagem, que tanto lucraram com a reforma educacional americana.

em torno da necessidade de “reformular” a educação escolar pública com base na lógica do mercado, indicada como única via possível para aumentar o desempenho dos alunos. Todavia, vale o alerta de que **os resultados dos alunos nas avaliações em larga escala não são fim, mas meio para instituir os princípios da administração gerencial na educação escolar pública no país.**

Em virtude do que foi mencionado, podemos afirmar que os argumentos defendidos pela FL, FIS e Parceiros da Educação para consolidar o princípio da responsabilização não são consensuais como aparentemente se apresentam, nem têm a capacidade de promover as “mudanças positivas” por eles proclamadas.

Contudo, a adesão a esses ideais vem ganhando força nos últimos anos: pelo menos seis estados brasileiros já têm experiência com o uso de incentivos salariais para professores baseados em medidas de desempenho dos alunos, como os casos de Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, como revela Brooke (2011). Se, até então, parece não existir leis que regulamentam punições como fechamento da escola ou demissão de professores com base no desempenho dos alunos nas avaliações externas, a última década, foi marcada pela produção de vários projetos de Lei que tramitam no Congresso Nacional a fim de consolidar a responsabilização dos profissionais da educação pelo rendimento dos alunos nas avaliações externas¹⁰². Além do mais, a consolidação do IDEB como parâmetro de “qualidade”, assim como a adoção da meritocracia como princípio orientador dos planos de carreira do magistério, revelam que as bases da responsabilização já foram asseguradas pela classe empresarial no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), uma vez que o PDE, aprovado no contexto de consolidação das bases do novo padrão de sociabilidade, estabelece que “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB” (BRASIL, 2007a, Art. 3§).

De acordo com o que demonstramos, o estabelecimento de mecanismos para aferir a “qualidade” é um pilar fundamental para conceber as chamadas políticas de responsabilização. Assim, estabelecido o pilar da avaliação, estariam abertas as possibilidades para responsabilizar professores, coordenadores pedagógicos e diretores pelo desempenho dos alunos nos testes em larga escala. Nessa linha, a definição do critério orientador da carreira dos profissionais do magistério é clara: segundo o PDE, municípios, Distrito Federal, estados e suas respectivas redes de ensino devem “[...] implantar planos de carreira, cargos e salários

¹⁰² Esses projetos foram reunidos em um só e, atualmente, o projeto central ao qual se encontra apensada a maioria das iniciativas é o PL 7420/2006 (BRASIL, 2006b) de autoria da deputada Raquel Teixeira, do PSDB. Projeto de Lei disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação de desempenho**” (BRASIL, 2007a, Art. 2º, XIII, grifo nosso).

Não restam dúvidas, portanto, de que a classe empresarial garantiu a consolidação da meritocracia na educação escolar pública do Brasil contemporâneo. Para tanto, articula-se valorização do mérito do trabalhador da educação a desempenho eficiente do trabalho, de modo a permitir a adoção de “incentivos” – prêmios ou punições – aos profissionais da educação, com base no rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala.

6.2.4 Patamar minimalista de formação escolar para os trabalhadores

As proposições da DPS no campo da educação escolar só podem ser compreendidas se consideramos sua relação com o patamar minimalista de formação defendido pelas entidades empresariais como referência para a escolarização dos trabalhadores.

Faz-se necessário destacar que, aparentemente, os lemas da “promoção da aprendizagem” e da “qualidade com equidade”, dentre outros, tendem a ser visualizados como representantes de uma perspectiva educacional que atende aos interesses dos trabalhadores – ou dos alunos da escola pública, para utilizarmos os termos defendidos pela DPS. Todavia, a privatização, a divisão técnica do trabalho na escola e a responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas são proposições que incidem no trabalho educativo, permitindo à classe empresarial a obtenção de maior controle do acesso dos trabalhadores ao saber sistematizado. Trata-se de proposições que atualizam a histórica apropriação privada do saber erudito, almejado pela classe empresarial. Vejamos, então, o referido fundamento que orienta a perspectiva pedagógica da DPS, iniciando pela reflexão sobre a histórica relação existente entre trabalho educativo e luta de classes.

Saviani (2007) explica que os seres humanos necessitam construir permanentemente as suas condições de existência, pois, diferente dos animais, que apenas se adaptam à natureza, os humanos têm de transformá-la, adaptando-a as suas necessidades. Nesse processo, o homem ultrapassa o plano imediato de sua determinação biológica e produz cultura por meio de uma atividade exclusivamente humana, denominada por Marx (2013) de trabalho, cujo resultado implica não só na transformação da natureza, mas, também, na transformação do próprio ser que o realiza.

Tendo em vista que os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos mediante o uso de instrumentos culturalmente determinados, pode-se dizer que as novas gerações precisam ser educadas para produzir sua existência. Ou seja, cada indivíduo singular, ao

nascer, precisa se formar enquanto ser humano, uma vez que “[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem” (SAVIANI, 2007, p. 154). Contudo, para tanto, torna-se necessário desenvolver um processo que transmita, de geração em geração e a cada indivíduo singular, as faculdades e propriedades humanas historicamente produzidas, tal como explica Leontiev (1978, p. 166):

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática socio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver.

A resolução desse problema a que se refere o autor reside na especificidade de um processo exclusivamente humano, qual seja, a *apropriação* da experiência acumulada pela humanidade ao longo da história, cujo resultado é “[...] a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 169, itálico do autor). Pode-se dizer que a apropriação é “[...] o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie” (LEONTIEV, 1978, p. 169).

Conforme sintetiza Saviani (2013a, p.80), esse processo de apropriação caracteriza o que entendemos por educação. Assim, afirma o autor: “[...] a totalidade das objetivações humanas que resultaram de todo o processo histórico desenvolvido pela humanidade, não sendo herdada, deve ser apropriada pelo homem. E esse processo de apropriação é o que se denomina educação”.

Nas comunidades primitivas, a educação se realizava como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana, ou seja, “[...] os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando” (SAVIANI, 2013a, p. 79). Contudo, com o desenvolvimento dos processos históricos, emergiu a divisão da sociedade em proprietários e não proprietários, divisão que incidiu também na formação humana, na medida em que passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: para os proprietários, uma formação escolar, identificada como a educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; para os não proprietários, a

formação assimilada ao próprio processo de trabalho e identificada como a educação dos escravos e serviçais (SAVIANI, 2007).

É apenas no capitalismo que a escola afirma-se como fonte principal e dominante de formação, pois o advento da sociedade moderna generalizou a educação escolar, que antes era restrita a poucos. Sua generalização e legitimação correspondem ao reconhecimento – ainda que contraditório – de que, para estar no mundo e viver coletivamente, se tornou indispensável certo domínio de códigos culturais. Conforme explica Saviani (2007), o eixo do processo produtivo, na sociedade capitalista,

[...] desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2007, p. 158).

Considerando que, na sociedade moderna, o conhecimento sistematizado se constitui como força produtiva e instrumento potencial para compreensão das relações sociais, a classe empresarial vem estabelecendo mecanismos para controlar sua apropriação, concebendo-o como propriedade exclusiva de sua classe. Assim, historicamente, o trabalho educativo vem sendo orientado por concepções que visam distanciar a educação escolar das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber erudito seria supérfluo aos trabalhadores em função de suas necessidades imediatas de vida.

Eis, portanto, o que denominamos de patamar minimalista de formação escolar: estamos nos referindo à tentativa da DPS de assegurar que as formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade não sejam socializadas, mantendo a lógica da apropriação privada dos meios de produção.

A estratégia ideológica utilizada pela DPS passa pela defesa de lemas que sugerem uma transformação da escola “para melhor”, como se as mudanças propostas pela classe empresarial fossem capazes de atender aos interesses das crianças e adolescentes que compõem a fração mais pauperizada dos trabalhadores. Dessa forma, se obscurece o fato de que o desenvolvimento de suas proposições na realidade brasileira agrava ainda mais o problema da apropriação privada do saber erudito, sobretudo porque, para essa perspectiva, o

trabalho educativo do conjunto das escolas públicas brasileiras deve ser moldado em conformidade com as pedagogias do “aprender a aprender”.

A intervenção dos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social se sustenta no entendimento de que a educação escolar deve formar as novas gerações de acordo com o que denominam de “sociedade do conhecimento” e “economia do conhecimento”. Em linhas gerais, a proposição é a de que as escolas desenvolvam as chamadas “competências” consideradas úteis ao padrão dominante de sociabilidade, de modo que os alunos possam ser “devidamente” integrados ao “novo mundo”. Para tanto, a privatização, a divisão técnica do trabalho na escola e os mecanismos de responsabilização deveriam ser adotados para garantir que o professor “ensine bem” segundo o parâmetro de qualidade pré-definido: deve-se aumentar o rendimento dos alunos nos testes em larga escala por meio das pedagogias do “aprender a aprender”, o que significa distanciar a cultura erudita das máximas possibilidades de desenvolvimento dos alunos, de modo a oferecer, aos futuros trabalhadores, uma escolarização restrita ao uso funcional dos rudimentos do saber. Pode-se dizer que a proposição de “educação integral” da DPS é emblemática nesse sentido.

Como demonstramos, a experiência das escolas *charter* do Procentro, concebidas como “escolas de excelência”, funcionavam em regime de tempo integral, com professores em regime de dedicação exclusiva, cujos salários eram mais altos se comparados aos outros professores da rede. Não obstante, o modelo de ensino médio em tempo integral oferecido a alunos de maior rendimento da rede pública estadual de Pernambuco se propôs a “transmitir” mais conhecimento aos poucos estudantes que tiveram a oportunidade de se matricular em uma das escolas *charter* do Estado. Conforme explicita a FIS, a orientação pedagógica das escolas buscou se distanciar da perspectiva construtivista, tal como sugere o discurso de uma das professoras participantes do Procentro:

“No primeiro ano, precisamos enfrentar esse debate sobre construtivismo. Quando começamos, vimos que não tínhamos nem os alunos nem os professores que se encaixavam naquela escola ideal... Eu nunca vou me esquecer de um dia, em outubro, no primeiro ano do Ginásio Pernambucano. Eu estava numa sala com as professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica. Chegou um aluno muito triste e me disse: ‘Professora Marilene, eu estava no fim de semana conversando com um colega meu que estuda em uma escola particular e ele disse que está aprendendo umas coisas que eu nunca ouvi falar na minha vida’. Então, conversamos com ele e outros estudantes e nos demos conta de que eles estavam sentindo falta de mais conteúdo. Estávamos fazendo oficinas interdisciplinares o tempo todo, aquela maravilha, mas eles estavam sentindo falta de conhecimento, e conhecimento tinha que ser um de nossos pilares.” (DIAS e GUEDES, 2010, p.28, itálico das autoras).

Ao menos no plano das aparências, a tentativa do Procentro de “trabalhar mais conteúdo” buscou superar a perspectiva construtivista. Contudo, é importante destacar que a experiência não avançou o suficiente para defender a socialização do saber sistematizado, como proposto pela pedagogia histórico-crítica. Se, por um lado, o Procentro tinha melhores condições de transmitir o conhecimento clássico sistematizado no campo da ciência, da arte, da filosofia, dado, por exemplo, o regime de dedicação exclusiva para os professores e de tempo integral para os alunos, por outro lado, a perspectiva pedagógica das escolas se manteve atrelada à lógica da apropriação privada dos meios de produção: a ênfase recaiu no ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Tal como alerta Ravitch (2011), a prática de priorizar o conteúdo cobrado nas avaliações externas, estratégia comum para aumentar o desempenho dos alunos nos testes em larga escala, se constitui como uma forma de “estreitamento do currículo”. Além do que, no que pese a tentativa de avançar em relação ao construtivismo, o estreitamento do currículo se orientou na pedagogia das competências, a qual integra o universo ideológico das pedagogias do “aprender a aprender”¹⁰³. Conforme explica a FIS, as escolas *charter* do Procentro possuíam carga horária de aulas maior que a oferecida nas outras escolas públicas regulares e também ofereciam reforço e aulas aos sábados, complementadas por atividades diferenciadas como música e idiomas estrangeiros, “[...] sempre dando maior prioridade ao ensino de competências em leitura e matemática” (NOGUEIRA, 2010, p.73).

Concebida enquanto “escola de referência” para atender aos alunos de melhor rendimento, o modelo *charter* de Pernambuco, ao menos no plano das aparências, buscou se diferenciar do restante das outras escolas, apresentando-se como escola mais centrada no conhecimento. Todavia, para a FIS, a referida experiência de privatização possuía características consideradas inviáveis para serem aplicadas no conjunto das escolas públicas brasileiras e, portanto, deveria ser mantida apenas para atender aos alunos “mais dedicados”, com maior rendimento.

De acordo com a entidade empresarial, há a necessidade de ampliar o tempo de “escolarização” dos estudantes, seja para aumentar o rendimento dos alunos nas avaliações externas, seja para afastá-los – ainda que momentaneamente – das comunidades pobres. Argumenta-se que nenhuma das redes de escolas com melhor colocação no PISA conta

¹⁰³ Ampla e heterogênea, a corrente pedagógica do “aprender a aprender” inclui, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e, ainda, a pedagogia da escola nova (DUARTE, 2005).

apenas com quatro ou cinco horas de aula (FIS, 2013c). Assim, os organismos empresariais vêm propondo a ampliação da jornada escolar dos estudantes das redes públicas de ensino, mas o modelo de referência a ser seguido pelo conjunto das escolas públicas brasileiras não deveria ser, na visão da FIS, tão custoso como o modelo *charter* de Pernambuco. Emerge, então, a ideologia da “educação integral” com estratégia bastante refinada: por um lado, argumenta estar ampliando as possibilidades de apropriação do conhecimento, pelo aumento da carga horária destinada à formação dos estudantes, todavia, ao mesmo tempo, assegura que sejam adotados mecanismos que rebaixem o nível de escolarização destinada às camadas populares, de modo a garantir que aumento no tempo de formação não se constitua em socialização do saber erudito e, sim, em apropriação do “mínimo necessário” para reproduzir as relações sociais de dominação.

Na visão da FIS (2013c), sua concepção de “educação integral” anuncia “[...] o surgimento de uma nova escola, de novos professores e orientadores da aprendizagem para os alunos do século XXI” (FIS, 2013c, p. 103). A proposição, portanto, transcende o mero aumento da jornada escolar, pois representa a adoção de concepções e ações pedagógicas supostamente aptas para oferecer uma “formação mais completa” aos estudantes:

A educação integral pressupõe um conjunto de estratégias para a formação completa do ser humano, amplia a concepção da educação proporcionada pela escola e pela família, e abre espaço para o envolvimento e a responsabilização de toda a sociedade em relação às novas gerações. Tem como premissa a ampliação de tempos, espaços e conteúdos no processo educacional. A circulação de crianças, adolescentes e jovens por diversos ambientes possibilita a ampliação de repertórios relacionais, culturais, científicos e artísticos, todos importantes para a criação de significados, a compreensão da realidade e o fortalecimento da capacidade de intervenção social positiva. Ao longo dos anos, esse tipo de formação abrangente vem sendo propiciado em ambientes diversos e por várias instituições, dentro e fora da escola (FIS, 2013a, p. 7).

A FIS recorre às formulações da Associação Internacional das Cidades Educadoras para justificar o esvaziamento do papel da escola enquanto instituição destinada à socialização do saber sistematizado. Essa organização difunde o entendimento de que toda cidade pode ser “educadora” se assumir o compromisso de planejar e organizar “estímulos educativos” e colocá-los à disposição de seus moradores¹⁰⁴.

O ponto de partida de sua proposição é o entendimento, já evidenciado anteriormente, de que a resolução dos problemas da educação pública brasileira pode ser alcançada por

¹⁰⁴ Sobre o tema, conferir dados disponíveis em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

estratégias gerenciais, voltadas ao controle do trabalho educativo e à compressão dos recursos financeiros destinados às escolas públicas. Dessa forma, seria necessário encontrar “soluções inovadoras” para ampliar a jornada escolar, de modo a não comprometer o compromisso de ajuste fiscal destinado à remuneração dos credores financeiros. Nessa linha, a estratégia proposta se assenta na redefinição do que se entende por escolarização: como a maioria das redes públicas de ensino não se propõe a oferecer espaço adequado para ampliar a jornada escolar, nem recursos financeiros para contratar mais professores, a DPS sugere que organismos sociais, voluntários, empresas, comunidades, dentre outros atores comprometidos com a “melhoria da qualidade” da educação, se tornem “educadores” e contribuam para o processo de “escolarização”, promovendo variadas atividades “educativas”, inclusive, em espaços distintos da escola, quando não é possível integrar as iniciativas em seu interior. É essa perspectiva que sustenta o Jovens Urbanos, já abordado em capítulo anterior, quando explicitamos a preocupação da classe burguesa com a formação do “capital social”. Circular pela cidade, visitar espaços públicos diversos, participar de projetos sociais nas comunidades são ações defendidas pela DPS para estender a carga horária escolar dos discentes.

Assim, na visão da FIS, seriam “ampliados” o tempo, o espaço e os conteúdos aos quais são submetidos os estudantes no processo de “escolarização”. No entanto, essa “ampliação” corresponde à desvalorização do saber científico, dos professores e, também, da instituição escolar, pois, a jornada na escola, que deveria ser destinada à apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico, torna-se um momento de reiteração do cotidiano, do saber popular, na medida em que a proposição empresarial transforma voluntários em “professores” e atividades educativas não formais em estratégia de escolarização. Por isso, a proposta defende que, os professores, no plano mais específico, e as escolas, no plano mais geral, devem compartilhar a tarefa de educar, recorrendo a outros atores e espaços – mesmo que estes não possam transmitir o saber erudito.

A estratégia para legitimar a proposta reside nos processos de convencimento que articulam “educação integral” com “ampliação das possibilidades de aprendizagem”, obscurecendo o vínculo desse novo arranjo educativo com a restrição do acesso à cultura erudita. Isso pode ser evidenciado no seguinte excerto:

A formação integral da criança e do adolescente é compreendida como um compromisso não só da escola, mas também da família e da comunidade e para isso propõe-se um novo arranjo educativo, em conexão com o território, na oferta de ações intencionais, intersetoriais que envolvam as várias áreas do saber, e do desenvolvimento humano e social, que ampliem tempos e

espaços de aprendizagem e que impliquem a entrada de outros sujeitos para atuarem, com a escola, na tarefa de educar integralmente (FIS, 2013c, p. 10).

A “educação integral”, na visão da FIS, corresponde ao desafio de desenvolver uma concepção de educação “mais ampla”, capaz de formar os estudantes de acordo com as “[...] habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo” (FIS, 2013c, p. 17). Nesse ponto, torna-se claro que a perspectiva ideológica da “educação integral” também se orienta na pedagogia das competências. Mas, diferente da experiência do Procentro, que, segundo a FIS, buscou se distanciar do construtivismo, a ideologia da “educação integral”, assim como os programas dela decorrentes, a exemplo do Jovens Urbanos, não deixa de explicitar seus vínculos pedagógicos. A concepção de aprendizagem que a sustenta

[...] traz em si conceitos do construtivismo, como por exemplo a aprendizagem através da experiência; de Freinet com as aulas-passeio que utilizam a cidade e o entorno como locais de aprendizagem; do conceito da aprendizagem significativa, que investe na relação entre o que os jovens aprendem e suas vidas e seus interesses, para uma aprendizagem mais enriquecedora (FIS, 2013b, p. 34).

O argumento defendido pela DPS é o de que o “novo mundo” trouxe implicações para a educação escolar, demandando sua redefinição. Em linhas gerais, a proposição de “educação integral” considera que a aprendizagem a ser realizada na escola não é mais importante que a ocorrida fora dela e, nessa linha, o professor perde centralidade no processo de escolarização, primeiro, porque é refutado seu papel, de *transmissão* do conhecimento, em prol da adoção dos chamados “métodos ativos” e do desenvolvimento de “competências”, em segundo lugar, porque a proposição coloca, no mesmo patamar de relevância, o trabalho do professor, desenvolvido na escola, e os processos formativos que ocorrem na vida cotidiana. Para tanto, redefine-se o conceito de transmissão, apresentando-o numa visão distorcida e negativa, em suma, reduzindo-o à “aula expositiva”. Além disso, ressalta-se a existência de outras formas de educação para nos convencer de que a entrada de novos atores e espaços, no processo de escolarização, se constitui como elemento “enriquecedor” da formação dos estudantes. Vejamos a formulação:

Primeiramente, é preciso demarcar o que as pesquisas e as nossas práticas já comprovaram: não se aprende por transmissão (aula expositiva), treino repetitivo (cópia), no isolamento (cada aluno numa das carteiras enfileiradas), e tampouco em um tempo predefinido (a hora-aula do professor). Os alunos não são uma massa uniforme. A sala de aula não é o único lugar de aprendizagem. O professor não pode, sozinho, entre outras

razões, pela limitação de sua formação, e dos recursos da escola, dar conta de oferecer todas as oportunidades de aprendizagem que os alunos precisam (FIS, 2013c, p.102).

Um primeiro ponto a ser destacado sobre esse posicionamento da FIS diz respeito à necessidade de desarmar essa “armadilha” que relaciona transmissão do conhecimento à passividade do aluno e à aprendizagem mecânica. É graças ao processo de transmissão da experiência humana que o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (DUARTE, 1999; DUARTE, 2003). Desconsiderando esse fato, a FIS associa a defesa da transmissão do conhecimento à pedagogia tradicional e, assim, tenta nos convencer de que as pedagogias do “aprender a aprender” seriam mais adequadas para a escolarização dos trabalhadores nas escolas públicas contemporâneas.

Outro elemento importante que integra a posição da FIS se refere à desconsideração da especificidade da escola no processo de formação dos indivíduos. Duarte (1996) explica que a apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da escola, uma vez que, na vida cotidiana, também ocorre a apropriação da cultura produzida pela humanidade. Todavia, conforme alerta o autor, reconhecer esse fato não é razão para secundarizarmos a escola, pelo contrário, serve para evidenciar seu papel decisivo na formação dos indivíduos, diferenciando a educação escolar de outras formas de educação. Nessa linha, a valorização dessa instituição se assenta no reconhecimento de que deve haver diferença qualitativa entre a apropriação que ocorre no interior da escola e a que acontece fora dela, algo que não é devidamente considerado pelas entidades empresariais.

Em oposição ao que propõe a DPS, o modelo de escola que atende aos interesses da classe trabalhadora é aquele no qual o trabalho educativo se volta para a transmissão do saber sistematizado (SAVIANI, 2005b). Essa é a perspectiva de escola que se opõe à reprodução das relações sociais de dominação, pois, como alerta Duarte (2012, p. 153), “O papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano” (DUARTE, 2012, p. 153).

Assentada em sua suposta eficácia para oferecer uma “melhor” educação aos estudantes, a perspectiva empresarial de “educação integral” vem sendo implantada em redes estaduais e municipais de ensino no país, sob a direção da FIS, junto com o CENPEC, e com aval do Ministério da Educação. Segundo a FIS (2013d), os programas de “educação integral” desenvolvidos pela entidade já foram implantados nas capitais paulista, carioca e mineira, além das redes públicas estaduais do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Pará, dentre outros.

Se já não bastasse a difusão da perspectiva empresarial por essas redes de ensino, a DPS ainda assegurou que a política de ampliação da jornada escolar e organização curricular das escolas públicas brasileiras fosse definida com base nos seus fundamentos conservadores, vide a base ideológica que sustenta o Programa Mais Educação (BRASIL, 2010)¹⁰⁵.

De acordo com o que mencionamos, torna-se possível afirmar que a ideologia da “educação integral” não se alinha à perspectiva de formação humana que atende aos interesses da classe trabalhadora, embora se apresente imediatamente aos nossos olhos como uma estratégia de educação “mais ampla” para os estudantes. E podemos dizer o mesmo em relação às outras proposições da DPS: a privatização, a divisão técnica do trabalho na escola e a responsabilização pelo desempenho dos alunos precarizam as condições de trabalho dos professores e de formação dos estudantes, além disso, controlam as atividades desenvolvidas na escola para assegurar uma formação restrita aos filhos dos trabalhadores que necessitam da educação pública. Para tanto, busca-se alinhar o trabalho educativo aos fundamentos conservadores das pedagogias do “aprender a aprender”.

É por isso que, na visão da DPS, o trabalho educativo deve se restringir aos conteúdos que tenham aplicabilidade na vida cotidiana dos alunos. Argumenta-se que, se o professor “pesquisar” e não encontrar uma situação real em que o conteúdo a ensinar seja aplicável, ele deve rever e adequar – entenda-se redefinir – os conteúdos curriculares (FIS, 2013c). A proposição, portanto, é clara: deve-se restringir o que será ensinado na escola com base nas necessidades apresentadas pelo cotidiano do aluno. Nessa linha de entendimento, os conhecimentos clássicos, que constituem um patrimônio cultural da humanidade, não são vistos como conteúdos relevantes para o desenvolvimento discente.

Além de ingerir sobre currículo das escolas, essa proposição implica, também, em uma redefinição do trabalho educativo, pois, ao invés de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade construiu ao longo da história, o professor passa a organizar atividades que promovam a “negociação de significados” ou o desenvolvimento de “competências” e habilidades requeridas pela prática cotidiana. A referida estratégia de restrição do acesso ao conhecimento sistematizado, como bem assevera Duarte (2010), possui como consequência a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que as naturalizam. Ainda assim, essa é a perspectiva defendida pela DPS. Sua preocupação com o

¹⁰⁵ Silva e Silva (2012), ao analisarem a política de “educação integral” no Brasil contemporâneo, explicitam o viés conservador do Programa Mais Educação: os autores comprovam a adoção do lema “cidades educadoras”, das pedagogias do “aprender do aprender”, do estreitamento curricular (foco em Língua Portuguesa e Matemática), da ideologia do voluntariado, dentre outros elementos que, a nosso ver, explicitam a subordinação da política educacional à ideologia defendida pela DPS.

controle do trabalho educativo passa, portanto, pela estratégia ideológica de assegurar a apropriação privada dos meios de produção por meio da negação dos conhecimentos clássicos e da valorização dos conhecimentos que podem ser empregados na resolução de problemas da prática cotidiana. Reside, nesses termos, a defesa da FIS pela aprendizagem significativa:

Os suportes escolhidos devem ser selecionados sempre buscando construir desafios complexos que aproximem o item de um contexto real de resolução de problemas, e isso parte do entendimento de que **as aprendizagens escolares devem ser significativas, de forma que venham a estabelecer diálogos entre os desafios vividos na escola e aqueles que se apresentam no cotidiano** (FIS, 2014a, p. 28, grifo nosso).

Sugere-se que a pedagogia dos projetos pode se constituir como forma eficaz para auxiliar os alunos a adquirirem as “competências” e habilidades necessárias para a “resolução de problemas”. A ênfase, mais uma vez, recai no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, todavia, nem todo conhecimento oriundo dessas áreas de conhecimento é considerado útil ao cotidiano dos alunos. Como vimos, a referência para julgar como relevantes os conhecimentos científicos a serem ensinados na escola vincula-se ao objetivo de formação de habilidades e “competências” requeridas pela prática cotidiana. Dessa forma, garante-se o foco nos rudimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, tal como exigido nas avaliações em larga escala. Não obstante, a entidade reconhece que a “metodologia dos projetos” redefine o papel dos professores, posicionando-os como “facilitadores da aprendizagem”. Assim explica a FIS:

O emprego da metodologia de projetos como forma de buscar solução para problemas reais exige trabalhar em grupo e cooperativamente para coletar, identificar e contextualizar informações, comparar alternativas, tomar decisões, implementar escolhas e analisar resultados. Neste processo, o desenvolvimento de competências para ler, escrever/ registrar e calcular têm lugar privilegiado e é espaço de atuação específica do professor. Nesta metodologia, o papel do professor é de mediador no levantamento de interesses dos alunos, na compatibilização dos conteúdos curriculares, no planejamento, na busca, no questionamento e na interpretação das informações para que elas se transformem em conhecimento e em aprendizagem. São os alunos que devem/precisam fazer as buscas nas fontes disponíveis (livros, revistas, jornais, internet, museus, órgãos públicos e de serviços, etc) para aprender. O professor é o facilitador deste processo, é ele quem traz informações e materiais selecionados, quem organiza e realiza visitas, elabora os relatórios, corrige-os e acompanha sua edição, porém cuidando para não impor seus referenciais¹⁰⁶ (FIS, 2013c, p. 103).

¹⁰⁶ A preocupação da FIS com a “imposição de referenciais” por parte do professor se sustenta na acepção piagetiana de que a atividade docente deve “fornecer informações” e não “impor a verdade”. Trata-se, segundo Facci (2004), de uma das expressões da desvalorização do trabalho do professor promovida pelo construtivismo.

A essa altura de nossas reflexões já deve estar claro que GIFE, IE, FIS e FL defendem as avaliações em larga escala como forma segura e precisa para aferir a “qualidade” da educação. Também já foi possível compreender que a privatização, a divisão técnica do trabalho na escola e a responsabilização pelo desempenho dos alunos se propõem a aumentar o rendimento dos estudantes nesses testes.

Neste ponto, faz-se necessário explicitar que a restrição do acesso ao saber erudito, princípio almejado pela DPS, também se expressa na defesa da configuração do trabalho educativo em conformidade com o que é cobrado nas avaliações externas aplicadas no país. Ou seja, a proposição das “técnicas didáticas” supostamente eficazes para escolarizar as crianças e adolescentes, da “metodologia dos projetos”, da pedagogia das competências, dentre outras perspectivas ideológicas vinculadas às pedagogias do “aprender a aprender” se voltam à formação dos alunos de acordo com os pilares pedagógicos que sustentam as avaliações externas.

Pressupõe-se que as pedagogias do “aprender a aprender” são mais eficazes para educar no mundo contemporâneo, porque se alinham à perspectiva de formação almejada pelas avaliações em larga escala. O que queremos destacar, portanto, é o fato de que a DPS reconhece que há “[...] uma estreita relação entre as habilidades aferidas nos testes padronizados e os conteúdos escolares, e também com a metodologia de ensino utilizada na aquisição dessas habilidades” (FIS, 2014a, p.11). Dito de outra forma, o tipo de trabalhador que se busca formar, a forma de educá-lo e, ainda, o modo de aferir o processo formativo são elementos que se articulam no pensamento pedagógico empresarial, dando forma à defesa do “aprender a aprender”.

A DPS logrou êxito ao consolidar as avaliações externas como o parâmetro de “qualidade” da educação pública. Trata-se de um importante fator de convencimento em prol da apropriação privada dos meios de produção, já que a própria política educacional, geralmente vista, no senso comum, como expressão dos “interesses gerais” da sociedade, reitera seus fundamentos conservadores nos testes em larga escala. Conforme argumenta a FIS, o vínculo das avaliações externas nacionais com o “aprender a aprender” seria mais uma evidência de que, na educação escolar, o elemento central não deve ser o ensino. Isso pode ser verificado no seguinte excerto:

Desde a década de 1990, quando foram criados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os conceitos de **competências** e **habilidades** circulam com frequência nos debates educacionais. Uma das razões dessa popularidade está associada às

matrizes de referência dessas avaliações, organizadas com base em um conjunto de habilidades e competências, a partir das quais os testes padronizados são elaborados. [...] Os conceitos de **competências** e **habilidades** transitam desde o início do século XX na educação, quando a “Escola Nova” passou a enfatizar o “saber fazer” como eixo central da ação pedagógica. Nessa perspectiva, o centro da atividade escolar não é o ensino, mas o aluno e o processo de aprendizagem por meio de experiências, a partir das quais os estudantes desenvolvem capacidades para atuar no mundo (FIS, 2014a, p. 10, grifo no original).

Conforme já destacamos, para a perspectiva pedagógica da DPS, a função da escola não é transmitir o conhecimento clássico produzido pela humanidade, mas, sim, facilitar a “construção” do conhecimento útil ao cotidiano dos alunos por meio do levantamento de situações-problema e da busca de soluções em prol da formação de “competências” e habilidades necessárias à reprodução do capitalismo contemporâneo. Daí a defesa pela FIS e da “promoção da aprendizagem” dos estudantes a ser aferida pelas avaliações externas.

Inúmeros estudos (DUARTE, 1998; DUARTE, 2003; DUARTE 2006; DUARTE, 2010; FACCI, 2004; RAMOS, 2001; ROSSLER, 2006) já evidenciaram que as perspectivas integrantes das pedagogias do “aprender a aprender” redefinem a função da escola e do professor e, dessa forma, reduzem o nível de formação oferecido aos estudantes. Dada a profundidade e a contribuição específica de cada um desses estudos, acreditamos que não seja necessário resgatar, neste texto, a crítica aos fundamentos conservadores que sustentam as perspectivas pedagógicas por eles analisadas. Pensamos ser suficiente partir de um elemento comum, qual seja, a constatação de que as pedagogias do “aprender a aprender” visam consolidar uma perspectiva minimalista de formação.

Assim, torna-se possível comprovar o real interesse da DPS: longe de visarem a uma formação “mais ampla” e de “qualidade” para os estudantes, FIS e FL recorrem à formação almejada pelas avaliações externas para subordinar a educação escolar aos preceitos conservadores, que se orientam na escola nova, na pedagogia das competências e, é claro, no construtivismo. Essa posição pode ser verificada na seguinte evidência:

As matrizes de referência do Saeb e da Prova Brasil foram formuladas a partir da concepção cognitivista, que busca compreender e descrever o desenvolvimento da inteligência humana e os processos de construção dos conhecimentos [...]. Diversos autores são identificados com a concepção cognitivista, entre eles o epistemólogo suíço Jean Piaget. A opção teórica feita na elaboração das matrizes de referência do Saeb dialoga com a teoria piagetiana, que descreve a inteligência humana como um mecanismo de adaptação do organismo a novas situações, o que lhe exige a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação, como toda adaptação biológica, refere-se às interações dos indivíduos com o seu meio ambiente.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre os objetos, a partir de experiências, de exercícios e estímulos (FIS, 2014a, p. 14-15).

Não é por acaso, portanto, que a privatização, a responsabilização pelo desempenho dos estudantes e, ainda, a divisão técnica do trabalho na escola se proponham, ao menos no plano ideológico, a aumentar o rendimento dos alunos nessas avaliações. Trata-se de um conjunto de iniciativas que buscam, ao mesmo tempo, introduzir a política educacional no processo de contrarreforma e alinhar a educação escolar a uma formação minimalista para os trabalhadores. Recorre-se às pedagogias do “aprender a aprender” para subordinar o trabalho educativo a uma educação centrada na restrição do acesso ao saber sistematizado. Não obstante, as escolas deveriam funcionar com menor dispêndio possível de recursos financeiros. Portanto, podemos concluir que a introdução da educação escolar no processo de contrarreforma busca reduzir o trabalho educativo de atividade destinada à socialização do saber sistematizado a treinamento de “competências” e habilidades consideradas funcionais à reprodução do capitalismo.

Conforme comprovamos, ao longo deste capítulo, os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social desenvolveram inúmeras iniciativas na educação escolar pública brasileira, a ponto de garantir a introdução de muitos de seus preceitos políticos e pedagógicos na aparelhagem estatal. Para tanto, as entidades empresariais recorreram à noção de “parceria” e apresentaram suas proposições como uma espécie de “assessoria” para melhorar a “qualidade” da educação. Dessa forma, foi possível implantar várias de suas proposições em redes públicas de ensino municipais e estaduais. Não obstante, seu intuito é fazer dessas experiências um exemplo a ser seguido pela educação pública brasileira como um todo.

A nosso ver, a DPS desenvolveu mecanismos de convencimento para a difusão de seus preceitos, uma vez que, as experiências já desenvolvidas – apresentadas como iniciativas “promissoras e inovadoras” – serviram como exemplo supostamente bem-sucedido a outras redes de ensino, o que contribuiu para a propagação de sua concepção de educação básica, inclusive, no âmbito da política educacional em âmbito federal.

De acordo com o que foi apresentado, podemos afirmar que o contexto de consolidação das bases do novo padrão de sociabilidade no Brasil é marcado por um maior envolvimento da classe empresarial na definição da política educacional, dado o refinamento da atuação de seus aparelhos privados de hegemonia. Por isso, proposições que foram defendidas pelo empresariado há mais de 20 anos no país, a exemplo daquelas presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995b), só mais recentemente

têm sido consolidadas enquanto política pública na educação escolar brasileira, tal como procuramos evidenciar.

Acreditamos que a movimentação estratégica dos aparelhos formuladores e difusores da ideologia da responsabilidade social, desde os anos 1990, permitiu à classe burguesa elaborar seu projeto de educação básica e organizar um grande conglomerado de entidades empresariais dedicadas a intervir organicamente na educação escolar, o que impactou decisivamente na definição da política educacional, tal como propunham GIFE e IE.

Expressão desse processo é a constituição e desenvolvimento do organismo Todos pela Educação (TPE). Fundado em 2006, esse aparelho privado de hegemonia da classe empresarial se apresenta como movimento apartidário e plural, que congrega representantes de diferentes setores da sociedade, a saber: gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que teriam em comum “[...] o comprometimento com a garantia do direito a uma Educação de qualidade”¹⁰⁷. Para além do plano das aparências, esse organismo, conforme comprovam Érica Martins (MARTINS, E.M., 2013) e Martins (2009a), se constitui como aparelho privado de hegemonia da classe empresarial, pois sua inserção na sociedade civil, embora definida como “aliança” de esforços ou compromisso de todos para o bem da nação, é, na verdade, uma estratégia de obtenção do consenso em torno de um projeto de formação humana criado e dirigido pela classe empresarial. Não obstante, todas as metas propostas pelo TPE foram incorporadas na política educacional recente (MARTINS e NEVES, 2015).

Reiterando esse posicionamento, Saviani (2009, p. 32) comprova que “[...] o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação”, fato que evidencia o êxito dos empresários na luta pela consolidação de sua perspectiva educacional. Como resultado disso, tendem a ser mantidas, no Brasil contemporâneo, as condições adversas ao desenvolvimento do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pois é possível observar a precarização geral da educação escolar, visível no insuficiente financiamento da educação, na precarização das condições de vida e de trabalho do professor, além do estreitamento da formação oferecida aos alunos, dentre outros.

No que diz respeito à questão do financiamento da educação, vale lembrar que o FUNDEF foi substituído, em 2006, pelo FUNDEB, isto é, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (

¹⁰⁷ Dados disponíveis em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

BRASIL, 2007b). Sendo a fonte principal de recursos do PDE, o fundo em questão reafirma os limites da política educacional no Brasil de hoje, pois sua criação não representa aumento nos recursos financeiros (SAVIANI, 2009; SAVIANI, 2014). Assim, prevalece o entendimento da DPS de que a baixa “qualidade” da educação pública brasileira não decorre de problema no âmbito do financiamento e sim da “ineficiência” administrativa.

O TPE, por exemplo, defende que 5% do PIB destinados ao investimento em educação seriam suficientes, se bem “geridos”¹⁰⁸. A entidade defende a ampliação de 3,5 a 5% do PIB, contudo, como bem observa Saviani (2014), eles foram levados a essa posição em decorrência do desafio lançado pelo ministro da educação, ao mostrar que os empresários têm sido ágeis para pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos à produção sem jamais incluir, em sua pauta de reivindicação, o aumento de recursos para a educação. Assim, o TPE passou a defender um parco incremento dos investimentos nessa área, mas, de qualquer forma, pode-se dizer que o organismo é contrário à elevação substantiva dos investimentos destinados a esse fim, por conceber que a melhoria dos procedimentos administrativos possibilita alcançar o patamar desejado de “qualidade”. Por isso sua defesa pela ampliação dos recursos restringe-se a um nível tão baixo.

A razão de ser do atual problema do financiamento da educação pública no Brasil contemporâneo pode ser explicada, ao menos em parte, pela transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional: na visão do bloco no poder, o aumento dos investimentos públicos em educação não pode comprometer o atendimento aos interesses dos credores financeiros. Talvez, essa razão tenha levado o bloco no poder a condicionar à existência de recursos, o apoio financeiro da União às redes públicas da educação básica dos municípios, estados e Distrito Federal. O Decreto 6094/07 estabelece que a União dará apoio mediante ações de assistência técnica ou financeira, “[...] observados os limites orçamentários e operacionais da União” (BRASIL, 2007a, §1 do art. 8º). Ou seja, como alerta Davies (2014), se não houver recursos orçamentários (definidos pelo Ministério do Planejamento e não pelo MEC) a assistência não acontece.

Para além do PDE, a questão da restrição orçamentária para a educação também se expressa no PNE aprovado em 2014 (BRASIL, 2014). A meta 20 do plano prevê o aumento do investimento público em educação pública de modo a atingir, no mínimo, 10% do PIB até o final da vigência do PNE, isto é, dez anos a contar de 2014, sendo, no mínimo, 7% do PIB até o quinto ano. Sendo assim, por um lado, não há como negar que a aprovação desses 10%

¹⁰⁸ Cf. Todos pela Educação (2008, p. 18).

foi um avanço, no entanto, por outro lado, alerta Davies (2014): a lei não parece muito clara na destinação dos recursos públicos, pois, ainda que a meta 20 destine esses percentuais à “educação pública”, o § 4º do art. 5º da mesma lei abre brechas para o Poder Público considerar, no cálculo do investimento público em educação, os recursos destinados a programas que beneficiam instituições privadas.

Vale lembrar que o projeto empresarial de sociedade consolidou, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995b), a noção de “público não estatal” como forma de avançar com novas formas de privatização, permitindo o surgimento de instituições privadas – ou “públicas não estatais” nos termos empresariais – sustentadas com recursos da aparelhagem estatal.

A política educacional do Brasil contemporâneo também seguiu os preceitos empresariais voltados à precarização das condições de trabalho dos professores. Como vimos, já são experimentadas diferentes formas de privatização em redes públicas de ensino municipais e estaduais. Além do mais, a aprovação das “parcerias” enquanto fundamento da educação pública abre espaço para que entidades empresariais assumam a administração das escolas e imponham sua lógica gerencial. A tendência é que as chamadas “organizações sociais” contratem professores terceirizados. Soma-se a isso a proposição do PDE para “reformular” o plano de carreira dos profissionais da educação com base no desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Outra condição que se opõe ao desenvolvimento do trabalho educativo voltado à transmissão do saber erudito se expressa nas políticas educacionais que vinculam a escolarização dos estudantes a um patamar minimalista de formação. Conforme já destacamos, nessa linha se encontram as iniciativas de “tutoria”, de formação e certificação de “competências” dos “gestores” e professores, de restrição do currículo ao que é cobrado nas avaliações externas, de utilização dos “sistemas apostilados de ensino”, dentre outras ações que alinham o trabalho educativo às pedagogias do “aprender a aprender” por meio da moldagem das atividades desenvolvidas pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Assim, podemos concluir que o contexto de consolidação das bases do novo padrão de sociabilidade (2003-2014) significou um aprofundamento da política educacional dos anos 1990, visto que a passagem do programa de Educação para Todos ao programa Todos pela Educação apenas reiterou a “tragédia anunciada” (MARTINS e NEVES, 2015) pela adoção e desenvolvimento do neoliberalismo da terceira via no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o trabalho educativo esteja sob ataque não significa que ele tenha perdido sua força na sociedade contemporânea. Ao contrário, a força desse ataque é proporcional aos perigos que a educação escolar oferece à classe dominante (DUARTE, 2012, p. 161).

A escolha das palavras de Duarte decorre do entendimento de que precisamos compreender o ataque da classe empresarial ao trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas contemporâneas. Esse é o ponto de partida para refutarmos as concepções e ações que visam restringir o acesso dos trabalhadores ao saber sistematizado. Reside nesses termos, portanto, o elemento central que nos motivou à realização desta pesquisa: acreditamos que analisar o projeto empresarial de educação escolar para os trabalhadores no Brasil contemporâneo, assim como as iniciativas empresariais voltadas ao seu desenvolvimento na aparelhagem estatal, é tarefa essencial para desobscurecer as tergiversações atuais que criam obstáculos à valorização da escola na perspectiva da classe trabalhadora.

De acordo com os dados analisados, podemos afirmar que a aceitação das iniciativas de “responsabilidade social” na educação escolar se liga às estratégias de convencimento que tomam as formas aparentes do fenômeno como sendo o produto concreto da realidade. Sem captar a essência das proposições empresariais, a compreensão difundida enquanto senso comum é a de que a “responsabilidade social” contribui para aumentar a “qualidade” da educação. Todavia, esse entendimento é limitado e problemático porque capta apenas a face mais imediata da realidade, exatamente a que é exaltada pela DPS.

Para além do plano das aparências, a “responsabilidade social” é uma ideologia que vem orientando a classe burguesa na definição de iniciativas que visam moldar a educação escolar pública do país em conformidade com os seus interesses de classe.

O desenvolvimento dessa ideologia na realidade brasileira impactou na organização da classe empresarial na luta pela hegemonia durante a transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional. Nesse contexto, GIFE e IE, aparelhos *formuladores* da ideologia da responsabilidade social, atuaram como partido ideológico no sentido gramsciano. Por isso, foram capazes de transformar as organizações da classe empresarial em *difusores* de uma nova cultura, qualificando-os, nos planos técnico e ético-político, para dirigir a contrarreforma na educação escolar.

Nossas reflexões revelam que FIS e FL, aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social, alcançaram um alto grau de especialização e aperfeiçoamento no que diz respeito às iniciativas “socialmente responsáveis” na educação básica. Assim, expressaram as orientações do GIFE e IE para o trato da “questão social” no contexto de desenvolvimento do neoliberalismo da terceira via no país. Com efeito, outros aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial vêm sendo criados para atuar organicamente na escolarização dos trabalhadores, vide a atuação política do TPE. Dessa forma, a DPS busca assegurar uma ampla difusão de suas proposições na sociedade civil, a fim de construir uma vontade coletiva que mantenha a seu favor o resultado da correlação de forças na luta entre as classes sociais para fazer valer seus interesses na formação escolar das novas gerações.

Conforme comprovamos, as iniciativas de “responsabilidade social” buscam introduzir a política educacional no processo de contrarreforma, almejando a redução dos gastos públicos com serviços sociais, assim como o controle do trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas.

Apoiando-se na apropriação privada do saber erudito, as organizações analisadas propõem uma formação escolar centrada nas ideologias da empregabilidade e do capital humano e social.

Dentre os fundamentos defendidos pela classe empresarial para regular os gastos públicos e o acesso dos trabalhadores ao saber sistematizado, se destacam a privatização, a divisão técnica do trabalho na escola, a responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, além do patamar minimalista de educação escolar, princípios que já estão sendo incorporados pela política educacional no país.

Portanto, podemos afirmar que a atual defesa pelos empresários da escola pública é, no plano geral, uma estratégia dessa classe para manter sua hegemonia na sociedade brasileira. Especificamente, significa a standardização moral e intelectual, centrada na restrição do acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento produzido pela humanidade. Dessa forma, a classe empresarial busca garantir que a economia política do capital se mantenha sobre a economia política do trabalho neste início de século.

Para Thompson (1981), qualquer movimento histórico é, ao mesmo tempo, resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo histórico. Levando em consideração as palavras desse intelectual, concluímos que a atual organização dos empresários para efetivar seu projeto de educação básica na política educacional resulta de um processo de elevação do nível de consciência política coletiva da classe, expresso no desenvolvimento da “responsabilidade social” na educação escolar.

As reflexões apresentadas, portanto, não deixam de se constituir como um “índice” da direção do fluxo histórico. Embora os dados indiquem a efetivação do projeto empresarial de educação básica como resultado contemporâneo da luta entre as classes sociais no âmbito da formação humana, isso não significa que o fluxo histórico será eternamente favorável à classe dominante.

Considerando que o Estado é a condensação material da relação de forças estabelecida entre as classes (POULANTZAS, 2000), cabe-nos, enquanto trabalhadores, avançarmos em nossa constituição enquanto classe, identificando os interesses antagônicos e nos organizando na luta pela hegemonia, inclusive no campo da educação escolar. Para tanto, faz-se necessário disputar corações e mentes na luta por um projeto de sociedade e educação voltado à socialização da riqueza produzida historicamente pela humanidade. A nosso ver, a crítica à “responsabilidade social” na educação escolar é um passo importante nesse sentido.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar que novos estudos sobre o tema são necessários, sobretudo porque a presente pesquisa deixou algumas lacunas que merecem ser investigadas, dentre as quais se destacam as seguintes: a articulação da DPS em âmbito internacional, a atuação de outros aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa e, ainda, a movimentação dos organismos da classe trabalhadora durante o avanço da contrarreforma na educação pública. Além do mais, como o presente estudo teve como foco a ideologia da responsabilidade social na educação escolar e não a atuação de um ou outro organismo da DPS, pode-se dizer que, a investigação sobre a ação específica de GIFE, IE, FIS e FL também se mostra como tarefa importante.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. **Sistemas de ensino privado na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. 2015, 114f. (Relatório de pesquisa). São Paulo: Observatório da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa; v.13, n.13, p.13-29, 23 jun. 2009a.

_____. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate ibero-americano. **Revista de ciências da educação**, Lisboa; v.1, n.º 9, p. 57-70, mai./ago. 2009b.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas; v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun.2012.

ALIANÇA CAPOAVA. **Responsabilidade social empresarial: por que o guarda-chuva ficou pequeno?** São Paulo: Aliança Capoava, 2010. Disponível em:<<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-888Publica%C3%A7%C3%A3o%20Alian%C3%A7a%20Capoava.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

ALMEIDA, L. F. Exorcismo ideológico e abuso das noções de “globalização” e “governabilidade”. **Lutas Sociais**: revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS) do Programa de Estudos Pós- Graduated em Ciências Sociais – PUC/SP, Perdizes; n. 13/14, p. 43-56, jul./dez 2004 e jan/jun. 2005.

ALVES, G. Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil: parte I. **Blog da Boitempo**, 20 maio 2013. 2013a. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/05/20/neodesenvolvimentismo-e-precarizacao-do-trabalho-no-brasil-parte-i>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil: parte II. **Blog da Boitempo**, 19 ago. 2013b. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/08/19/neodesenvolvimentismo-e-precarizacao-do-trabalho-no-brasil-parte-ii>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

AMARAL, M. S. **Teorias do imperialismo e da dependência: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo**. 2012. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento) - Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ANTUNES, R; SILVA, M. A. M. **O avesso do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo; v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

BALL, S. J. O legado da lei de reforma da educação (Education Reform Act – ERA): a privatização do ensino e a política de efeito catraca. In: BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.312-323.

BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**: revista da Fundação Getúlio Vargas Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, v. 54, n. 1, jan./fev. 2014.

BECSKEHÁZY, I; LOUZANO, P. **Sala de aula estruturada**: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Lemann, [201-]. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.Org.br/uploads/estudos/sala_de_aula_estruturada_ilona_becskehazy_e_paula_louzano.pdf?_ga=1.246066503.2123516450.1449235915>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHI, A. **Hegemonia em construção**: a trajetória do Pensamento Nacional das Bases Empresariais. São Paulo: Xamã, 2001.

BIONDI, A. O congresso e “eles”. **Jornal Diário Popular**, São Paulo, 12 mar.2000. Disponível em: <<http://www.aloysiobiondi.com.br/spip.php?article99>>. Acesso em: 17 jun.2014.

_____. **O Brasil privatizado**: um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003a.

_____. **O Brasil privatizado II**: o assalto das privatizações continua. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003b.

BOITO JUNIOR, A. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. In:

CAETANO, G. (Org.). **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2006, p. 271-296. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICdos.pdf>>. Acesso em 03 jul.2014.

BOITO JUNIOR. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: BOITO JUNIOR, A; GALVÃO, A. (Org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012, p.271-296.

BOITO JUNIOR, A; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba; v.21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo; v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTELHO, T. Programa de tutoria para professores em estágio probatório está garantido para este ano. **Portal de Notícias da Secretaria Municipal de Educação de Manaus**, Manaus, 26 jan. 2016. Manaus, AM. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/programa-de-tutoria-para-professores-em-estagio-probatorio-esta-garantido-para-este-ano/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Brasília, DF, 1995b. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

_____. **Lei nº 9608, de 18 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF, 1998a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 04 agos. 2015.

_____. **Emenda constitucional nº 37, de 12 de junho de 2002.** Altera os artigos 100 e 156 da Constituição Federal e acrescenta os artigos 84, 85, 86, 87 e 88 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc37.htm>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Projeto de Lei nº 1088, de 16 de maio de 2007**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica e dá outras providências. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=351844>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Projeto de Lei nº 6114, de 25 de setembro de 2009**. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755&ord=1>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Decreto nº. 7083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **Portaria nº 1118, de 3 de dezembro de 2015**. Institui o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e cria o Comitê Gestor do Programa. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Projeto de Lei nº 7420, de 09 de agosto de 2006**. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Brasília, DF, 2006b. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>.
Acesso em: 15 fev. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Os primeiros passos da reforma gerencial do estado de 1995. **Revista Brasileira de Direito Público**, Belo Horizonte; v. 23, n.23, p. 145-186, out./dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.bresserpereira.Org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.Passos.Reforma.Gerencial.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 128, p. 377- 401, maio/ago. 2006.

_____. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 163-188.

_____. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madri; v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

_____. Racionalidade econômica. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CALGARO, F. Governo decreta desapropriação de 22 áreas para reforma agrária. **Portal de Notícias G1**, Rio de Janeiro, 31 dez. 2014. Disponível em:
<<http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/12/governo-decreta-desapropriacao-de-22-areas-para-reforma-agraria.html>>. Acesso em: 04 agos. 2015.

CAMAROTTI, I; SPINK, P. **O que as empresas podem fazer pela erradicação da pobreza**. São Paulo: Instituto Ethos, 2003. Disponível em: <<http://www3.ethos.Org.br/wp-content/uploads/2012/12/22.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

CARCANHOLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro; v. 12, n.2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rec/v12n2/03.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. Crise Econômica Atual e seus Impactos para a Organização da Classe Trabalhadora. **Aurora**: revista da Universidade Estadual de São Paulo, Marília; v. 4, p. 1-10, agos. 2010. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/1%20CARCANHOLO.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência. **Trabalho, Educação e Saúde** (Online), Rio de Janeiro; v. 11, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a11v11n1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

CARCANHOLO, M. D; BARUCO, G. C. C. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. **PRAIA VERMELHA**: revista da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; v. 21, n. 1, p. 9-23, jul./dez. 2011.

CARDOSO, F. H. Apresentação. In: BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. 1995. Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CARDOSO, M. L. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, P (Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 4. ed. Petrópolis: Vozes;, 2002, p. 96-127.

CARNOY, M. **É preciso controlar o que acontece na sala de aula**. São Paulo: Fundação Lemann, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RBHJBrTFx64&index=37&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CARVALHO, F. C de. Bretton Woods aos 60 anos. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 70, p. 51-63, nov. 2004. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/104/20080627_bretton_woods.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. In: CASTELO, R (Org.). **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010, p. 191-211.

CENTER FOR PUBLIC EDUCATION. **School choice: what the research says**. 2015. Disponível em: <<http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Policies/School-Choice-What-the-Research-Says-At-a-Glance/School-Choice-What-the-Research-Says-Full-Report-PDF.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xama, 1996.

CHOSSUDOVSKI, M. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS - CNI. **Competitividade industrial: uma visão estratégica para o Brasil**. Rio de Janeiro: CNI, 1988.

_____. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

COELHO, E. **Uma esquerda para o capital**. Crise do Marxismo e Mudanças nos Projetos Políticos dos Grupos Dirigentes do PT (1979-1998). 2005. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

COMISSÃO NACIONAL PARA EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO. **Uma Nação em Risco**. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONED. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Belo Horizonte: II CONED, 1997.

CRUZ, R. **O que as empresas podem fazer pela inclusão digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/17.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

CURI, A.Z; MENEZES FILHO, N. **A relação entre o desempenho escolar e os salários no Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú Social, [201-]. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.Org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_ensino_salario.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2014.

DAVIES, N. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação. **Educação**, Porto Alegre; v. 37, n. 2, p. 190-200, mai./ago. 2014.

DIAS, M. C. N; GUEDES, P. M. **O modelo de escola charter**: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial/Fundação Itaú Social, 2010.

DICARLO, M. A “**Summary Opinion**” of the Hoxby NYC Charter School Study. 2011. Disponível em: <<http://nepc.colorado.edu/blog/%E2%80%98summary-opinion%E2%80%99-hoxby-nyc-charter-school-study>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: DUARTE, N. (Org.). **O professor e o ensino**: novos olhares. Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, n.44, abr. 1998, p.85-106.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 203-221.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D; DUARTE, N (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALLEIROS, I; PRONKO, M. A; OLIVEIRA, M. T. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, M. L. W. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2010, p. 39-95.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas; v. 33, n. 119, p. 455-469, abr./jun. 2012.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO - FIESP. **Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno (sumário executivo).** São Paulo: Cultura editores Associados, 1990.

FIGUEIREDO, L. **Reforma neoliberal na educação e crise do movimento sindical no estado de Minas Gerais: os limites do reformismo.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

_____. **Trabalho flexível na educação e reconversão docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais.** 2014. Tese (Doutorado em Política Pública e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONTES, V. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

_____. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRANCO, D. V. **Coordenador pedagógico: identidade em questão.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FRANCO, A. M. P.; MENEZES FILHO, N.. Uma análise de Rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. **Estudos Econômicos**, São Paulo; v. 42, n.2, p. 263-283, abr./jun. 2012.

FREITAS, C. C. R. **Trabalho docente a expropriação do conhecimento do professor: movimento todos pela educação e legislação educacional 2007-2014.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas; v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007 – Especial.

_____. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H.A.da (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 72-90.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; v.43, n.148, p.348-365, jan./abr. 2013.

_____. **Diálogos a propósito da Lemann**. 2014. Disponível em:
<<http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/28/dialogos-a-proposito-da-lemann-final/>>.
Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Os novos reformadores: pode a privatização melhorar a educação pública? **Mouro**: revista marxista – Núcleo de Estudos d'O, Ano 6, nº.9, p. 53-66, jan. 2015a.

_____. Supremacia charter: não desta vez. **Avaliação educacional – Blog do Freitas**, 10 nov. 2015b. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/11/supremacia-charter-nao-desta-vez/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. [201-]. Disponível em:
<http://fundacao-ita-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/tutoriapedagogica.pdf?V24jDF.33d88JXFd1WEef_RdXbQUSj4e>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Educação para o desenvolvimento sustentável**. 2013a. Disponível em:
<<http://www.fundacaoitausocial.Org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/perfil2013.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. **Jovens urbanos**: marcos conceituais e metodológicos. São Paulo: FIS, 2013b.

_____. **Percursos da educação integral**: em busca da qualidade e da equidade. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social, 2013c.

_____. **Relatório anual**: 2013. 2013d. Disponível em:
<<http://200.196.152.249/arquivosstaticos/FIS/pdf/Relatorio-Anual-Fis-2013.pdf>>. Acesso em: 17dez. 2014.

_____. **Avaliação educacional:** os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem. São Paulo: FIS/CENPEC, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual:** 2002. São Paulo: Fundação Lemann, 2002.

Disponível em:

<http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2002.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Relatório anual:** 2006. São Paulo: Fundação Lemann, 2006. Disponível em:

<http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2006.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Relatório anual:** 2008. São Paulo: Fundação Lemann, 2008. Disponível em:

<http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2008.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Relatório anual:** 2011. São Paulo: Fundação Lemann, 2011a. Disponível em:

http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2011.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Sala de aula estruturada:** boas vindas. O impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil (parte 1/4), 29 nov. 2011b. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=5fd3g1Pqe1U&index=29&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. **Sala de Aula Estruturada:** Palestra Paula Louzano. O impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil (parte 2/4), 29 nov. 2011c. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=cYNV_XGDHOk&index=30&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. **Sala de Aula Estruturada:** Palestra IlonaBecskeházy. O impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil (parte 3/4), 29 nov. 2011d. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=suYAOnRZHkk&index=31&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. **Sala de Aula Estruturada:** debate. O impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil (parte 4/4), 29 nov. 2011e.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=uXHrZlud_ms&index=32&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. **Excelência com equidade:** as lições das escolas brasileiras. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cDsZrWYMIYo&index=48&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Excelência com equidade.** São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/excelencia_com_equidade_completa.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GALL, N.; GUEDES, P. M. **A reforma educacional de Nova York.** Possibilidades para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, C; SAVIANI, D; SANFELICE (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, A. (Org.). **Para além da esquerda e da direita:** o futuro da política radical. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **A terceira Via e seus críticos.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

_____. Introdução. In: GIDDENS, A. (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via.** São Paulo: Editora UNESP, 2007a , p. 17-43.

_____. **O debate global sobre a Terceira Via.** São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

GIL, M. **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência.** São Paulo: Instituto Ethos, 2002. Disponível em: <<http://www3.ethos.Org.br/wp-content/uploads/2012/12/25.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

GOIAS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Governo divulga documento sobre mudança de gestão nas escolas estaduais. **Portal de Notícias da SEDUCE,** Goiânia, 09 dez. 2015. Disponível em:<<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1730>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GOIS, A. **Escola pública, gestão privada**: Pará testará modelo que tem gerado intensos debates nos EUA. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-publica-gestao-privada-16969768>. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

GONÇALVES, R. Novo Desenvolvimentismo e Liberalismo Enraizado. **Serviço social e sociedade**. São Paulo, n. 112, p. 637-671, out./dez. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n112/03.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. O governo Lula e o nacional-desenvolvimentismo às avessas. **Revista da sociedade brasileira de economia política**. São Paulo, nº 31, p. 5-30, fev. 2012b. Disponível em: <http://www.sep.org.br/revista/download?id=219>>. Acesso em: 26 set. 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS. **Guia GIFE Sobre Investimento Social Privado em Educação**. São Paulo: GIFE, 2003. Disponível em: http://www.gife.Org.br/arquivos/publicacoes/8/LIVRO_FINAL.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Censo GIFE Educação 2005/2006**. São Paulo: GIFE, 2006a.´

_____. **Como divulgar ações sociais de empresas**. São Paulo: GIFE, 2006b. Disponível em: http://www.gife.Org.br/arquivos/publicacoes/13/gife_livro_final.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Censo GIFE 2009-2010**. São Paulo: GIFE, 2010. Disponível em: [http://www.gife.Org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20\(baixa\).pdf](http://www.gife.Org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20(baixa).pdf)>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Censo GIFE 2011-2012**. São Paulo: GIFE, 2013. Disponível em: <http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/28/Censo%20GIFE%202011-2012.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

GUIOT, A. P. O programa neoliberal de terceira via do PSDB (1988-2002). **Tempos históricos**, Marechal Cândido Rondon, v.14, n.2, p. 228-255, 2º. semestre 2010.

GUISBOND, L. et. al. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun. 2012.

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOXBY, C. M. et al. **How New York city's charter schools affect achievement**. 2009. Disponível em:

<http://users.nber.org/~schools/charterschoolseval/how_NYC_charter_schools_affect_achievement_sept2009.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016

INSTITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação**. São Paulo: CENPEC/Instituto Ethos, 1999. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/31.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Como as empresas podem investir na saúde da mulher**. São Paulo: Instituto Ethos, 2000. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/27.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Como as empresas podem implementar programas de voluntariado**. São Paulo: Instituto Ethos, 2001a. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/28.pdf>>.

_____. **O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso**. São Paulo: Instituto Ethos, 2001b. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/26.pdf>>.

_____. **O compromisso das empresas com a valorização da mulher**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/14.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Glossário**. 02 set.2013. São Paulo: Instituto Ethos, 2013a. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Gloss%C3%A1rio-Indicadores-Ethos-V2013-09-022.pdf>>. Acesso em: 28 agos. 2014.

_____. **O compromisso das empresas com os direitos humanos LGBT**: Orientações para o mundo empresarial em ações voltadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. São Paulo: Instituto Ethos, 2013b. Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Manual-LGBT_Dez_2013.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Estatuto Social**. Aprovado na Assembleia Geral Extraordinária realizada em 17 de fevereiro de 2014. São Paulo: Instituto Ethos, 2014. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2014/06/2014-06-05-estatuto-social.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

KARP, S. Desafiar a reforma empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas; v. 33, n. 119, p. 431-454, abr./jun.2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUCINSKI, B; BRANFORD, S. **A ditadura da dívida**: causas e conseqüências da dívida latino-americana. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. In: NEVES, L. M.W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010, p. 11-18.

LEHER, R; MOTTA, V. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador; v. 6, n. 1, p. 48-78, dez. 2014.

LEMOV, D. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. Trabalho simples. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trasim.html>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

LIMA, K. “Terceira Via” ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade. **Revista Universidade e Sociedade**: revista do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília, Ano XIV, n.34, p. 11-21, out. 2004.

LOPES, K. C. **Educação pública como nicho de investimento social privado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LOURENÇO, E. A. S. et al. (Org.). **O avesso do trabalho II**: trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LOUZANO, P. t. al. **Sistemas Estruturados de Ensino e Redes Municipais do Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação Lemann, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo/Curitiba: Lemann/Positivo, 2009.

MAGALHÃES, T. Encerrada primeira fase de formação em Tutoria Pedagógica. **Portal de Notícias da Prefeitura Municipal de Pelotas**, Pelotas, 02 out. 2015. Disponível em: <<http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?controle=MjAxNS0xMC0wMg==&codnoticia=40216>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. (Org.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005a, p. 137-180.

_____. Sobre a dialética da dependência. In: TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. (Org.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005b, p. 181-194.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011b.

_____. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i1.021028>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009b.

_____. O estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, J; GONÇALVES, L. P (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011, p. 72-89.

MARTINS, A. S; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, E. M. **Movimento todos pela educação**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores associados, 2011, p. 147-167.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MELLO, G. N de. **Como um bom sistema de ensino pode melhorar o aprendizado**. Entrevista concedida à Camila Pereira. Sala de aula estruturada – o impacto do uso dos sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo qualitativo no Estado de São Paulo. São Paulo: Seminário da

Fundação Lemann, 04 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5QEk5-cPidQ>>. Acesso em: 24 out. 2014.

MENDONÇA, S. R. de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o marxismo**: revista do NIEP Marx da Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda; v.2, n.22, p. 27-43, jan./jul. 2014.

MONTAÑO, C. E. O Projeto Neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor **Lutas Sociais**: revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS) do Programa de Estudos Pós- Graduação em Ciências Sociais – PUC/SP, Perdizes, v. 8, p. 53-64, 2002.

MOTTA, V. C.. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde** (Online), Rio de Janeiro; v. 6, n.3, p. 549-571, nov. de 2008.

_____. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NASCIMENTO, L. CPT considera reforma agrária do governo Dilma a pior dos últimos 20 anos. **Agência Brasil -Empresa Brasileira de Comunicação**, Brasília, 07 jan. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2015-01/cpt-considera-reforma-agraria-do-governo-dilma-pior-dos-ultimos-20-anos>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

NAVARRO, V. L, LOURENÇO, E. A. S (Orgs.). **O avesso do trabalho III**: saúde do trabalhador e questões contemporâneas. São Paulo: expressão popular, 2012.

NEVES, L. M. W (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005a.

_____. Apresentação. In: NEVES, L. M. W (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005b, p.15-17.

_____. Por que dois planos nacionais de educação? In: NEVES, L. M. W (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 147-182.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o Mercado**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Education at a Glance 2014: OECD indicators**. OCDE, 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

OLIVEIRA, A. R. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, N. C. As ambigüidades das relações entre os movimentos dos sem-teto, o Partido dos Trabalhadores (PT) e os governos Lula. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, v.1, n.1, jan./jun. 2011, p. 75-95.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil**. São Paulo: Parceiros da Educação, 2010a.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **Propostas transformadoras para melhoria da qualidade do ensino básico**. São Paulo: Parceiros da Educação, 2010b. Disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004.
PAULANI, L. M. Capitalismo financeiro e estado de emergência econômico no Brasil: o abandono da perspectiva desenvolvimentista. 2006a. In: **JORNADA DE ECONOMÍA CRÍTICA, X, 2006**, Barcelona (Espanha), 23 a 25 de março de 2006. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/713Paulani.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006b, p. 67-107.

_____. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.23, n.66, p. 25-39, jan./abr.2009a.

_____. Autonomização das formas sociais e crise. **Crítica Marxista**, Campinas, n.29, p.25-31, jul./dez. 2009b.

_____. **A inserção da economia brasileira no cenário mundial**: uma reflexão sobre o papel do Estado e sobre a situação atual à luz da história. Artigo escrito a partir da apresentação feita pela autora no Colóquio Logros e Retos del Brasil Contemporáneo, ocorrido nas dependências da UNAM, na Cidade do México, de 24 a 26 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/06/Leda-PAULANI.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

PEREIRA JUNIOR, J. T. **Da Reforma Administrativa Constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

PONTUAL, T. C. **Remuneração por mérito**: desafio para a educação. São Paulo: Lemann, 2008.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder e o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PURYEAR, J. M. **Accountability e Educação Pública na América Latina**. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe*, São Paulo, set. 2008 (ppt). Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Accountability%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABblica%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20\(Jeffrey%20Puryear\).pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Accountability%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABblica%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20(Jeffrey%20Puryear).pdf)>. Acesso em 26 jan. 2016.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAVITCH. D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores associados, 2006.

ROTTA, T. N. **Dinheiro inconvertível, derivativos financeiros e capital fictício**: a moderna lógica das formas. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTIAGO, A. Fim da pororoca em rio do Amapá é irreversível, avaliam especialistas: G1 ouviu profissionais e posicionamentos apontam para caminho sem volta. Pororoca teria acabado por ação da pecuária e hidrelétricas. **Portal de Notícias G1**, Rio de Janeiro, 17 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2015/07/fim-da-pororoca-em-rio-do-amapa-e-irreversivel-avaliam-especialistas.html>>. Acesso em: 15 agos. 2015.

SARDINHA, R. C. **O projeto procentro e as escolas charter**: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005a, p. 223-274.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr.2007.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011c.

_____. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b, p. 247-280.

_____. **O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D; DUARTE, N (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHNEIDER, M. P; NARDI, E. L. Políticas de Accountability na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 35^a, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012. v.1. p.1-17.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. São Paulo: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=3/23/2013%2011:18:58%20PM>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, E. O; SCHNEIDER, M. C. Certificação e gestão de professores. **Temas e Matizes**, Cascavel, n. 13, p. 39-48, jan./jun. 2008.

SHORE, C. Cultura de auditoria e governança iliberal: universidades e a política da responsabilização. **Mediações: revista de Ciências Sociais**. Londrina, v.14, n.1, p.24-53, jul./dez. 2009.

SILVA, J. A. A; SILVA, K. N. P. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SOARES, J. F; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOUZA, E. G. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000)**.2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Vol. I. A árvore da liberdade. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - TPE. **De olho nas metas**. 2008. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/408cf0ad-161d-4cb0-bef3-10f350d5cebc.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

UGÁ, M. A. D. Ajuste estrutural, governabilidade e democracia. In: GERSCHMAN, S; VIANNA, M.L.W. (Org.). **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997, p.81-99.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNIETHOS. **O papel dos institutos e fundações na atuação socialmente responsável da empresa**. São Paulo, SP: 2012. Disponível em: <<http://www.siteuniethos.Org.br/wp-content/uploads/2009/10/Publica%C3%A7%C3%A3o-Institutos-e-Funda%C3%A7%C3%B5es-Uniethos-Vale.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

XIMENES, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas; v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

WEST, M. R; PETERSON, P. E. A política e a prática da responsabilização. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.163-165.

APÊNDICE A: Lista de associados GIFE

001. <u>Accenture</u>	046. <u>Fundação Ponto Frio</u>	092. <u>Instituto Eurofarma</u>
002. <u>Aldeias Infantis SOS</u>	047. <u>Fundação Projeto Pescar</u>	093. <u>Instituto Grupo Boticário</u>
003. <u>Associação Sequóia Foundation</u>	048. <u>Fundação Roberto Marinho</u>	094. <u>Instituto Grupo Pão de Açúcar</u>
004. <u>Bahia Mineração</u>	049. <u>Fundação Romi</u>	095. <u>Instituto Holcim</u>
005. <u>Banco Bradesco</u>	050. <u>Fundação Semear</u>	096. <u>Instituto HSBC</u>
006. <u>Banco J.P.Morgan</u>	051. <u>Fundação Stickel</u>	<u>Solidariedade</u>
007. <u>BASF</u>	052. <u>Fundação Telefônica</u>	097. <u>Instituto Invepar</u>
008. <u>BG Brasil</u>	053. <u>Fundação Tide Setubal</u>	098. <u>Instituto Itaú Cultural</u>
009. <u>BrazilFoundation</u>	054. <u>Fundação Vale</u>	099. <u>Instituto Jama</u>
010. <u>Carrefour</u>	055. <u>Fundação Victor Civita</u>	100. <u>Instituto Jatobás</u>
011. <u>CCR</u>	056. <u>Fundação Volkswagen</u>	101. <u>Instituto Julio Simões</u>
012. <u>ChildFund Brasil - Fundo para Crianças</u>	057. <u>Gerdau</u>	102. <u>Instituto Lina Galvani</u>
013. <u>Childhood Brasil</u>	058. <u>Grupo RBS</u>	103. <u>Instituto Lojas Renner</u>
014. <u>Editora FTD</u>	059. <u>IAMAR</u>	104. <u>Instituto Natura</u>
015. <u>Fundação Alphaville</u>	060. <u>IBM Brasil</u>	105. <u>Instituto Paulo Montenegro</u>
016. <u>Fundação Amazonas Sustentável</u>	061. <u>ICCO Cooperation</u>	106. <u>Instituto Positivo</u>
017. <u>Fundação André Maggi</u>	062. <u>IMPAES</u>	107. <u>Instituto Renault</u>
018. <u>Fundação Aperam Acesita</u>	063. <u>Inspirare</u>	108. <u>Instituto Rogério Steinberg</u>
019. <u>Fundação ArcelorMittal Brasil</u>	064. <u>Instituto 3M</u>	109. <u>Instituto Sabin</u>
020. <u>Fundação Avina</u>	065. <u>Instituto ABCD</u>	110. <u>Instituto Social Sotreq</u>
021. <u>Fundação Banco do Brasil</u>	066. <u>Instituto Abramundo</u>	111. <u>Instituto Souza Cruz</u>
022. <u>Fundação Bradesco</u>	067. <u>Instituto Alana</u>	112. <u>Instituto Synthesis</u>
023. <u>Fundação Bunge</u>	068. <u>Instituto Alcoa</u>	113. <u>Instituto Unibanco</u>
024. <u>Fundação Cargill</u>	069. <u>Instituto Algar</u>	114. <u>Instituto Unimed Vitória</u>
025. <u>Fundação CSN</u>	070. <u>Instituto Arapyaú</u>	115. <u>Instituto Votorantim</u>
026. <u>Fundação Educac DPaschoal</u>	071. <u>Instituto Arcor Brasil</u>	116. <u>Instituto Wal-Mart</u>
027. <u>Fundação FEAC</u>	072. <u>Instituto Arredondar</u>	117. <u>Intel</u>
028. <u>Fundação Ford</u>	073. <u>Instituto Avon</u>	118. <u>Ismart</u>
029. <u>Fundação Grupo Boticário</u>	074. <u>Instituto Ayrton Senna</u>	119. <u>Mattos Filho</u>
030. <u>Fundação Iochpe</u>	075. <u>Instituto BM&FBovespa</u>	120. <u>Microsoft</u>
031. <u>Fundação Itaú Social</u>	076. <u>Instituto BRF</u>	121. <u>Monsanto</u>
032. <u>Fundação Jaime Câmara</u>	077. <u>Instituto C&A</u>	122. <u>NET</u>
033. <u>Fundação Jari</u>	078. <u>Instituto Camargo Corrêa</u>	123. <u>Oi Futuro</u>
034. <u>Fundação John Deere</u>	079. <u>Instituto Ceagro</u>	124. <u>Pepsico</u>
035. <u>Fundação José Luiz Egydio Setubal</u>	080. <u>Instituto Coca-Cola Brasil</u>	125. <u>Pinheiro Neto Advogados</u>
036. <u>Fundação José Silveira</u>	081. <u>Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo</u>	126. <u>Promon</u>
037. <u>Fundação Lamb Watchers</u>	082. <u>Instituto Criança é Vida</u>	127. <u>ProUnim - Unimed Cuiabá</u>
038. <u>Fundação Lemann</u>	083. <u>Instituto Cyrela</u>	128. <u>Santander</u>
039. <u>Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal</u>	084. <u>Instituto de Cidadania Empresarial</u>	129. <u>SAP Brasil</u>
040. <u>Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho</u>	085. <u>Instituto Desiderata</u>	130. <u>Serasa Experian</u>
041. <u>Fundação Nestlé Brasil</u>	086. <u>Instituto Ecofuturo</u>	131. <u>Tecnisa</u>
042. <u>Fundação Nokia</u>	087. <u>Instituto EDP</u>	132. <u>TIM Brasil</u>
043. <u>Fundação Odebrecht</u>	088. <u>Instituto Elisabetha Randon</u>	133. <u>TV Globo</u>
044. <u>Fundação Oftalmológica</u>	089. <u>Instituto Embraer</u>	134. <u>União Marista do Brasil</u>
045. <u>Fundação Otacílio Coser</u>	090. <u>Instituto Embratel Claro</u>	135. <u>United Way Brasil</u>
	091. <u>Instituto Estre</u>	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis em: http://www.gife.org.br/associados_listacompleta.asp. Acesso em 12 de setembro de 2014.

APÊNDICE B: Documentos do GIFE e IE selecionados para análise

ALIANÇA CAPOAVA. **Responsabilidade social empresarial:** por que o guarda-chuva ficou pequeno? São Paulo: Aliança Capoava, 2010. Disponível em: <<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-888Publica%C3%A7%C3%A3o%20Alian%C3%A7a%20Capoava.pdf>>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

CAMAROTTI, I; SPINK, P. **O que as empresas podem fazer pela erradicação da pobreza.** São Paulo: Instituto Ethos, 2003. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/22.pdf>>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

ETHOS. **Como as empresas podem implementar programas de voluntariado.** São Paulo: 2001a. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/28.pdf>>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

ETHOS. **Estatuto Social.** Aprovado na Assembleia Geral Extraordinária realizada em 17 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2014/06/2014-06-05-estatuto-social.pdf>>. Acesso em 04 de setembro de 2014.

_____. **Glossário.** Publicado em 02 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Gloss%C3%A1rio-Indicadores-Ethos-V2013-09-022.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

_____. **O que as empresas podem fazer pela educação.** São Paulo: CENPEC/Instituto Ethos, 1999. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/31.pdf>>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

GIFE. **Censo GIFE 2009-2010.** São Paulo: GIFE, 2010. Disponível em: <[http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20\(baixa\).pdf](http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20(baixa).pdf)>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

GIFE. **Censo GIFE 2011-2012.** São Paulo: GIFE, 2013. Disponível em: <<http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/28/Censo%20GIFE%202011-2012.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2014.

GIFE. **Censo GIFE Educação 2005/2006.** São Paulo: GIFE, 2006.

GIFE. **Como divulgar ações sociais de empresas.** São Paulo: GIFE, 2006. Disponível em: <http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/13/gife_livro_final.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

GIFE. **Guia GIFE Sobre Investimento Social Privado em Educação.** São Paulo: GIFE, 2003. Disponível em: <http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/8/LIVRO_FINAL.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

UNIETHOS. **O papel dos institutos e fundações na atuação socialmente responsável da empresa.** São Paulo: 2012. Disponível em: <<http://www.siteuniethos.org.br/wp-content/uploads/2009/10/Publica%C3%A7%C3%A3o-Institutos-e-Funda%C3%A7%C3%B5es-Uniethos-Vale.pdf>>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

APÊNDICE C: Documentos sobre educação da FIS selecionados para análise

ALVES, F. Práticas Pedagógicas de leitura em turmas do segundo ano no Brasil. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

BARROS, R. P. de. Confusões em torno da noção de público: O caso da educação no Brasil (provida por quem, para quem?). FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2007.

BLASIS, E. (org.) Avaliação educacional: os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2014.

BLASIS, E. de; Guedes, p. m. (coord.). Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

CAMARGO, B. et al. Test Score Disclosure and Student Performance. In: 9th Itau International Seminar of Economic Evaluation of Social Projects. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012.

CASTRO, M. H. G de. Sistemas de Avaliação: Bonificação por Desempenho. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

CENPEC. Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade. CENPEC/ Fundação itaú Social/Unicef, 2013.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Currículo: construção e participação. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

CORINA et al. Avaliação Econômica do Projeto Aprender Brincando. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

CURI, A. Z; MENEZES FILHO, N. A. A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ESCOLAR E OS SALÁRIOS NO BRASIL. In: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Seminário Regional de Avaliação econômica de projetos sociais. s/d. Disponível em:

CURI, A. Z; MENEZES FILHO, N. A. A Relação entre o Desempenho Escolar e os Salários no Brasil. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d. Disponível em:
<http://www.fundacaoitausocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_ensino_salario.pdf>.
Acesso em 28 de dezembro de 2014.

DIAS, H. P. I. C. Seminário de Avaliação Econômica de Projetos Sociais: Lar Escola Jêse Frantz. Rio de Janeiro: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2007.

DIAS, M. C. N; GUEDES, P. M. O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DIAS, S; DJRDJRJAN, T. B. Diálogos sobre a gestão municipal: passo a passo do Plano Municipal de Educação. São Paulo: FundaçãoItaú social, 2014.

DUPAS, P. Improving Education Quality: Additional Resources and/or Organizational Change? taú International Seminar Economic Evaluation of Social Projects. Rio de Janeiro, 2009.

FAVARETTO, C. Transformação em processo. Conferência no Seminário Nacional “Educação Integral: experiências que transformam”. São Paulo: Fundação Itaú Social/ UNICEF/Cenpec, 2012.

FELICIO, F. de. Fatores Associados ao Sucesso Escolar: Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil. Fundação Itaú Social, s/d.

FELICIO, F. de. Projeto FASE: Fatores Associados ao Sucesso Escolar: Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil. ITAÚ SOCIAL, s/d.

FERNANDES. R. Perspectivas da Avaliação no Brasil. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório Final: Uso da Avaliação externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012.

FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO SPORT CLUBE INTERNACIONAL. Projeto social Saci colorado. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Alunos em primeiro lugar: como Nova York renovou seu sistema público de ensino. Estudos e pesquisas educacionais, edição especial n.7, junho de 2011.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Avaliação de impacto do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Ciclo de debates de Gestão Educacional: Estudos OCDE: alguns destaques. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Ciclo de Debates de Gestão Educacional: Políticas de Aproximação Família-Escola. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal: Caderno 3. O cotidiano de gestor: temas e práticas. CENPEC, 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal: O planejamento educacional em ação, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal: O Programa Melhoria da Educação no Município e as políticas públicas sociais. São Paulo: CENPEC, 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Educação Infantil em Debate: A Experiência de Portugal e a Realidade Brasileira. São Paulo: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Educação para o desenvolvimento sustentável. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Garantir o direito de aprender: o grande desafio da educação. Fundação Itaú social, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Gestão educacional: ciclo de debates 2012. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Guia de Tutoria de Área. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL: Guia de Tutoria Pedagógica. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Jovens urbanos. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Leitura infantil. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL/DATA FOLHA, 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Melhoria da educação no município. Diálogos sobre a Gestão Municipal: Processos na Educação. FUNDAÇÃO itaú social, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. O Papel dos Insumos nos Resultados Escolares: Evidencia do Censo Escolar. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Passo a passo da implementação: programas jovens urbanos. Fundação Itaú Social, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Projeto de avaliação do programa escola integrada da prefeitura de Belo Horizonte: terceiro relatório: sumário de resultados. Belo Horizonte, CEDEPLAR, 2008.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Programa excelência em gestão educacional: discussão de casos práticos de avaliação. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório Anual 2013. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Análise da relação entre avaliação escolar e renda. 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Escrevendo o Futuro. 2008.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Frequência ao ensino infantil - avaliação em parceria INEP/MEC. 2007.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Jovens Urbanos. 1ª ed. 2006.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Jovens urbanos. 3ª ed. 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Política de Progressão Continuada. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2005.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Política de Progressão Continuada: atualização. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2008.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Programa escola integrada de Belo Horizonte: continuidade da avaliação em parceria CEDEPLAR/UFMG. 2011.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de avaliação econômica: Programa Escola da Família da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2005.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de avaliação econômica: Programa Melhoria da educação no Município. 2007.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica: Projeto Ideias Incontidas ONG EmCantar. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de avaliação econômica: Raízes e Asas. 2004.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social: CENPEC, 2011.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL et al. Diálogos sobre avaliação na primeira infância. Fundação Itaú social, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CEDEPLAR. Projeto: Avaliação do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal: O Programa Melhoria da Educação no Município e as políticas públicas sociais: apresentação. CENPEC, 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. Educação integral. Fundação Itaú social, s/d.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. Jovens urbanos: marcos conceituais e metodológicos. São Paulo: Fundação Itaú social, 2013.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. Jovens urbanos: sistematização de uma metodologia. São Paulo: Fundação Itaú Social: CENPEC, s/d.

GALL, N; GUEDES, P. M. A reforma educacional de Nova Iork: possibilidades para o Brasil. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e a juventude. Cadernos CENPEC, n.2, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, n.2, 2006, p.15-24.

INSTITUTO FONTE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE INTELIGÊNCIA. Abordagens e práticas da avaliação de iniciativas sociais no Brasil: A perspectiva dos profissionais que atuam na área. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012.

LAVY, V. The Effect of Instructional Time on Achievements in Math, Science and Reading: Evidence from Developed and Developing Countries. Fundação Itaú Social, 2009.

LEME, M. C; SOUZA, A. P. A municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

MARCONI, N. Gestão Estratégica de Recursos Humanos no Setor Público e a carreira dos professores. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

MATHIAS, A. J. É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. Cadernos CENPEC, n.2, 2006, p. 12-13.

MENEZES FILHO, N. A. Comments on “Education and Development” by Erick Hanushek. Seminário Fundação Itaú Social, 2009.

MENEZES FILHO, N. Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar. Seminário Avaliação. Fundação Itaú Social, 2009.

MENEZES FILHO, N; OLIVEIRA, J. Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar. Fundação Itaú Social, 2008.

PÁDUA, E. Primeira Infância Completa: Uma abordagem integrada do Desenvolvimento Infantil. In: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Seminário Itaú de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, 2011.

PINTO, C; SANTOS, D. O impacto da creche e pré-escola sobre as notas de matemática na quarta série. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

PONT, B. Equidad y calidad en la educación: Claves para estudiantes y escuelas en desventaja: Invertir en equidad en educación es importante. São Paulo: Fundação Itaú, 2012.

REPULHO, C. Valorização dos profissionais do magistério da educação. Ciclo de debate de gestão educacional. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

SETUBAL, M. A. Desafios da Educação. In: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. IV Seminário Internacional de Avaliação Econômica de Programas Sociais. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

SOARES, J. F. Indicadores de Qualidade da Educação Básica. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2007.

SOARES, J. F. Nível de alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas de Minas Gerais. In: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Seminário Regional de Avaliação econômica de projetos sociais. Belo Horizonte, 2008.

UNESCO. Interação Escola-Família. Brasília: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012.

URQUIOLA, M. School choice and stratification, Information on school performance and Class size: Evidence on Chile. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

VASCONCELLOS, L. Avaliação econômica: programa melhoria da educação no município. Fundação Itaú social, 2009.

VILLELA, M. Tempo precioso para a educação. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d.

APÊNDICE D: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de políticas educacionais

TÍTULO DO DOCUMENTO	DISPONÍVEL EM:
Gestão com foco no aprendizado do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=2Hm-b0C1B9k&index=16&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Acompanhe diariamente o desempenho do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=LaVDQigGAds&index=17&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?	https://www.youtube.com/watch?v=RZfFHDYSu5Y&index=1&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Excelência com Equidade	https://www.youtube.com/watch?v=1FleoTRK1hM&index=2&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Mozart Neves fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=EOHO9-YfIc&index=3&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Paula Louzano fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=Hekwnp-wf18&index=4&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Priscilla Cruz fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=3mB1u4ogdcM&index=5&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Marcio Costa fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=ANyKx95VvF4&index=6&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Anna Penido fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=m1A5du4gPOw&index=7&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Alfredo Sandes fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=s7GCYNnItXQ&index=8&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Monica Pinto fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=c7Vx1CoxzTo&index=9&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Thiago Feijão fala sobre o QEDu	https://www.youtube.com/watch?v=onTw4MBR7Ug&index=10&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Envolvendo os pais na educação dos filhos	https://www.youtube.com/watch?v=f40EjJqTc0I&index=11&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
A importância de valorizar e apoiar os alunos diariamente	https://www.youtube.com/watch?v=ApKt0s9inL4&index=12&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Meta: romper com as desigualdades	https://www.youtube.com/watch?v=iJgs9fqW3U&index=13&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Aprovação com qualidade deve ser uma meta da escola	https://www.youtube.com/watch?v=RAL-40ePIQk&index=14&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Educação de qualidade para todos	https://www.youtube.com/watch?v=iE7pRfE1I2k&index=15&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Como garantir que todos os alunos participem e aprendam	https://www.youtube.com/watch?v=8F0CWotOeQ&index=18&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Ouvir os alunos é muito importante para ensinar!	https://www.youtube.com/watch?v=mwzsXjLR_YU&index=19&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Como garantir a implementação de novos projetos na escola	https://www.youtube.com/watch?v=9UunYjAkskg&index=20&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Educação como prioridade na gestão do município	https://www.youtube.com/watch?v=WU2qYxvB1PU&index=21&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Como aproximar a secretaria de educação dos professores e das escolas	https://www.youtube.com/watch?v=IhbnQkEljFE&index=22&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Como conseguir o apoio dos pais no dia a dia da escola	https://www.youtube.com/watch?v=a8gNGRsDNKQ&index=23&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Envolvendo os pais na educação dos filhos	https://www.youtube.com/watch?v=f40EjJqTc0I&index=24&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Como garantir que a comunidade ajude na gestão da escola	https://www.youtube.com/watch?v=u5YxpB8IOoM&index=25&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Currículo, padrões educacionais e legislação (Parte I)	https://www.youtube.com/watch?v=ofwgc_ijfE&index=28&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Sala de Aula Estruturada: Boas vindas	https://www.youtube.com/watch?v=5fd3g1Pqe1U&index=29&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Sala de Aula Estruturada: Palestra Paula Louzano	https://www.youtube.com/watch?v=cYNV_XGDHok&index=30&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Sala de Aula Estruturada: Palestra IлонаBecskeházy	https://www.youtube.com/watch?v=suYAOnRZHk&index=31&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Sala de Aula Estruturada: Debate	https://www.youtube.com/watch?v=uXhrZlud_ms&index=32&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Como um bom sistema de ensino pode melhorar o aprendizado -	https://www.youtube.com/watch?v=5QEK5-cPIQ&index=33&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8

Guiomar Namó de Mello	
QEDu: Aprendizado em foco, a melhor fonte de dados sobre educação brasileira	https://www.youtube.com/watch?v=mRNu4mANe2w&index=34&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Boas práticas para a escola pública de excelência para todos - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=cKvCYkSJpg0&index=35&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
3º Seminário LGE: O novo Plano Nacional de Educação (palestra)	https://www.youtube.com/watch?v=vgwbNjo9ixQ&index=36&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
3º Seminário LGE: A importância dos padrões educacionais - Aula Nota 10 (Palestra)	https://www.youtube.com/watch?v=IAI7W_T_BaM&index=37&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de Paula Louzano	https://www.youtube.com/watch?v=zur7MS_SoXE&index=38&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de Guiomar Namó de Mello	https://www.youtube.com/watch?v=TZI2iprlC5M&index=39&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de IlonaBecskeházy	https://www.youtube.com/watch?v=OelnSlcLmnU&index=40&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
3º Seminário LGE: Prova para o ingresso na carreira docente (palestra)	https://www.youtube.com/watch?v=9dtWwLNeFAY&index=41&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
3º Seminário LGE: O que temos a aprender com o PISA 2009? (debate)	https://www.youtube.com/watch?v=AT90v6DYsrE&index=42&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Políticas públicas de inovação em educação - Seth Schoenfeld - Transformar 2013	https://www.youtube.com/watch?v=vUUVIXm7b64&index=43&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Martin Carnoy - É preciso controlar o que acontece na sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=RBHJBrTFx64&index=44&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Martin Carnoy - A importância de um currículo unificado	https://www.youtube.com/watch?v=nJSCdHZIbA0&index=45&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Martin Carnoy - Os professores devem ter direitos e deveres	https://www.youtube.com/watch?v=sJrp2VbITpM&index=46&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
QEDu: Aprendizado em foco	https://www.youtube.com/watch?v=j5cfaXoq1J4&index=47&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8
Excelência com Equidade: As lições das escolas brasileiras	https://www.youtube.com/watch?v=cDsZrWYMIYo&index=48&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8

Fonte: produzido pelo autor com base nos dados disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8>. Acesso em 26 de dezembro de 2014.

APÊNDICE E: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: a área de gestão – ensino fundamental

TÍTULO DO DOCUMENTO	DISPONÍVEL EM:
Educação de qualidade para todos	https://www.youtube.com/watch?v=iE7pRfE1I2k&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=1
Uma aula de matemática na Brockton High School	https://www.youtube.com/watch?v=tm-lHfVnTfg&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=2
Susan Szachowicz: a rápida ascensão da Brockton High School	https://www.youtube.com/watch?v=A2Bof_oeJx8&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=3
Boas práticas para a escola pública de excelência para todos - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=cKvCYkSJpg0&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=4
Nenhuma criança fica para trás na educação	https://www.youtube.com/watch?v=nJo6Syuka7s&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=5
Auto avaliação da Escola	https://www.youtube.com/watch?v=NJDqhOsAIEE&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=6
Aprovação com qualidade deve ser uma meta da escola	https://www.youtube.com/watch?v=RAL-40ePIQ&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=7
A importância de valorizar e apoiar os alunos diariamente	https://www.youtube.com/watch?v=ApKt0s9inL4&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=8
Gestão com foco no aprendizado do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=2Hm-b0C1B9k&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=9
Acompanhe diariamente o desempenho do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=LaVDQigGAds&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=10
[Vídeo privado]	https://www.youtube.com/watch?v=0rfdcMg4tLU&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=11
Como manter os alunos engajados durante toda a aula	https://www.youtube.com/watch?v=FnEMR2oaOs4&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=12
Como gerar interesse nos alunos para a leitura de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=PVL36hgcMus&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=13
Como aproveitar o tempo e imprimir ritmo na sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=vk4IAu8wvPE&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=14
Como mostrar para os alunos que não tentar é inaceitável	https://www.youtube.com/watch?v=t8jqq3YmZQM&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=15
Como engajar todos os alunos na leitura de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=0cvu-aiQWYY&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=16
Como garantir que todos os alunos participem e aprendam	https://www.youtube.com/watch?v=8F0CWOtOeQ&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=17
Como deixar claro o objetivo de aprendizado em cada aula	https://www.youtube.com/watch?v=372gHYi8uxo&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=18
Vamos por partes: como ensinar habilidades complexas	https://www.youtube.com/watch?v=s_pjy3P5JTg&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=19
Como usar a pontuação para melhorar a compreensão de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=n8HF8jxnBNY&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=20
Como melhorar a fluência de leitura de seus alunos	https://www.youtube.com/watch?v=eutL0sMLQB&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=21
Como melhorar a pronúncia dos alunos durante a leitura	https://www.youtube.com/watch?v=llNviqU2ScM&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=22
Como estimular a interpretação de textos na sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=ibdPUz2sdE4&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=23
Como melhorar a compreensão de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=DFEGtN0sVEo&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=24
Como ensinar seus alunos a se prepararem para um debate	https://www.youtube.com/watch?v=bylpRB9jLVE&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=25
Como terminar a aula verificando se os alunos compreenderam a matéria dada	https://www.youtube.com/watch?v=VlFrSLB2qQ&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=26
QEDu: Aprendizado em foco, a melhor fonte de dados sobre educação brasileira	https://www.youtube.com/watch?v=mRNU4mAnE2w&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=27
Salman Khan: recursos de aprendizagem da Khan Academy	https://www.youtube.com/watch?v=Qmimd4Gtbpk&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=28
Salman Khan: novas possibilidades para a gestão de sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=3JmI00cQyIs&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=29
Salman Khan: professores e o uso da Khan Academy como aliada	https://www.youtube.com/watch?v=N3fKfOz5xiM&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=30
Salman Khan: como ensinar matemática informalmente	https://www.youtube.com/watch?v=OwdC_11bzoQ&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=31
Salman Khan: a tecnologia ajuda cada aluno a aprender no próprio ritmo	https://www.youtube.com/watch?v=1Z-gEYE-kYq&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=32

Salman Khan: impacto das vídeo-aulas nos alunos	https://www.youtube.com/watch?v=azgOU1NxXo8&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=33
Salman Khan: relação dos professores com a Khan Academy	https://www.youtube.com/watch?v=9jTT4-Pllcg&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=34
EducationReimagined: Um encontro com Salman Khan	https://www.youtube.com/watch?v=AezzB7VbPBc&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=35
Como conseguir o apoio dos pais no dia a dia da escola	https://www.youtube.com/watch?v=a8qNGRsDNKQ&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=36
Envolvendo os pais na educação dos filhos	https://www.youtube.com/watch?v=f40EjJqTc0I&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=37
Quatro Critérios	https://www.youtube.com/watch?v=-RKhjkrSVP8&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=38
Planeje em Dobro	https://www.youtube.com/watch?v=4I-wp4Oqj8I&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=39
O Caminho Mais Curto	https://www.youtube.com/watch?v=AZye9hyOyV0&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=40
Faça o Mapa	https://www.youtube.com/watch?v=PSgOqKYUp2A&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=41
Deixe Claro	https://www.youtube.com/watch?v=4u-Jn9WFc4w&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=42
Comece Pelo Fim	https://www.youtube.com/watch?v=JjRqUFX96NI&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=43
Poesia	https://www.youtube.com/watch?v=mFHm2cfR6Xk&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=44
Valor Posicional	https://www.youtube.com/watch?v=gClnfhaBBRQ&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=45
Objetivos	https://www.youtube.com/watch?v=virRIVceGEk&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=46
O que temos a aprender com o PISA 2009? (Paula Louzano) Fundação Lemann	https://www.youtube.com/watch?v=Sy6C8Kv3_Fw&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=47
A proposta de um currículo nacional (Maria do Pilar Lacerda) Fundação Lemann	https://www.youtube.com/watch?v=N5vzTo6ONrs&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=48
Depoimentos de professoras do Técnicas Didáticas	https://www.youtube.com/watch?v=iG8YaGx6lvQ&list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM&index=49

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiRvxKpahS16NoM0iZs7NMBCpJ-lejFqM>. Acesso em 26 de dezembro de 2014

APÊNDICE F: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de gestão – formação de professores

TÍTULO DO DOCUMENTO	DISPONÍVEL EM:
Como mostrar para os alunos que não tentar é inaceitável	https://www.youtube.com/watch?v=t8jgg3YmZQM&index=1&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como manter os alunos engajados durante toda a aula	https://www.youtube.com/watch?v=FnEMR2oaOs4&index=2&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
[Vídeo privado]	https://www.youtube.com/watch?v=0rfdcMg4tLU&index=3&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como estimular a interpretação de textos na sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=ibdPUz2sdE4&index=4&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Vamos por partes: como ensinar habilidades complexas	https://www.youtube.com/watch?v=s_pjv3P5JTg&index=5&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como gerar interesse nos alunos para a leitura de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=PVL36hgcMus&index=6&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como usar a pontuação para melhorar a compreensão de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=n8HF8jxnBNY&index=7&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como ensinar seus alunos a se prepararem para um debate	https://www.youtube.com/watch?v=bylpRB9jLVE&index=8&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como melhorar a pronúncia dos alunos durante a leitura	https://www.youtube.com/watch?v=IINviqU2ScM&index=9&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como engajar todos os alunos na leitura de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=0cvu-aiQWYY&index=10&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como ampliar e aprofundar o vocabulário dos alunos	https://www.youtube.com/watch?v=wtWrcxz_PSc&index=11&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como aproveitar o tempo e imprimir ritmo na sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=vk4Au8wvPE&index=12&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como melhorar a fluência de leitura de seus alunos	https://www.youtube.com/watch?v=eutL0sMLQBs&index=13&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como deixar claro o objetivo de aprendizado em cada aula	https://www.youtube.com/watch?v=372gHY8uxo&index=14&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como melhorar a compreensão de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=DFEGtNOsVEo&index=15&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Aproximação entre diretor e professores ajuda no aprendizado do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=qoICSGwk5Z4&index=16&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Ouvir os alunos é muito importante para ensinar!	https://www.youtube.com/watch?v=mwzsXjLR_YU&index=17&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
A importância de valorizar e apoiar os alunos diariamente	https://www.youtube.com/watch?v=ApKt0s9inL4&index=18&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como garantir que todos os alunos participem e aprendam	https://www.youtube.com/watch?v=8FOCW0tOeQ&index=19&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Acompanhe diariamente o desempenho do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=LaVDQigGAds&index=20&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Ensino personalizado e o projeto Khan Academy nas escolas de São Paulo - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=Ru1R82h_6bg&index=21&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
A formação de professores para uso das novas tecnologias (Vera Cabral) - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=j5iq23AQ2po&index=22&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Comece Pelo Fim	https://www.youtube.com/watch?v=JjRqUFX96NI&index=23&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Deixe Claro	https://www.youtube.com/watch?v=4u-Jn9WFc4w&index=24&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Faça o Mapa	https://www.youtube.com/watch?v=PSgOqKYUp2A&index=25&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
O Caminho Mais Curto	https://www.youtube.com/watch?v=AZye9hyOyV0&index=26&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Planeje em Dobro	https://www.youtube.com/watch?v=4I-wp4Qj8I&index=27&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Quatro Critérios	https://www.youtube.com/watch?v=-RKjhkrSVP8&index=28&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
A experiência da Escola Relay (Norman Atkins) - em inglês	https://www.youtube.com/watch?v=8vq3DTrR8dA&index=29&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Formação de professores: técnicas didáticas (Denis Mízne) Fundação Lemann	https://www.youtube.com/watch?v=NdTIMjsPoDM&index=30&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de Paula Louzano	https://www.youtube.com/watch?v=zur7MS_SoXE&index=31&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de Guiomar Namó de Mello	https://www.youtube.com/watch?v=TZ1ZiplrC5M&index=32&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de IlonaBecskeházy	https://www.youtube.com/watch?v=OelnStl_mnU&index=33&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Aula nota 10 - O autor Doug Lemov fala sobre o livro	https://www.youtube.com/watch?v=z3sFe0c7jns&index=34&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z

Martin Carnoy - Os professores devem ter direitos e deveres	https://www.youtube.com/watch?v=sJrp2VbITpM&index=35&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Martin Carnoy - Os professores precisam aprender a ensinar	https://www.youtube.com/watch?v=L6nAwqkh2M0&index=36&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Martin Carnoy - É preciso controlar o que acontece na sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=RBHJBrTFx64&index=37&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
3º Seminário LGE: A importância dos padrões educacionais - Aula Nota 10 (Palestra)	https://www.youtube.com/watch?v=IAI7W_T_BaM&index=38&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
3º Seminário LGE: Prova para o ingresso na carreira docente (palestra)	https://www.youtube.com/watch?v=9dtWWLNeFAY&index=39&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Seleção profissional de professores e diretores (Parte II)	https://www.youtube.com/watch?v=adsWkCPn9jM&index=40&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Técnicas de observação em sala de aula, por secretários de educação	https://www.youtube.com/watch?v=s7A8GI1DNKA&index=41&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Salman Khan: professores e o uso da Khan Academy como aliada	https://www.youtube.com/watch?v=N3fKfOz5x1M&index=42&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Salman Khan: relação dos professores com a Khan Academy	https://www.youtube.com/watch?v=9jTT4-PIIcg&index=43&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Diretora do TeachersCollege fala sobre a escola de educação da Universidade Columbia	https://www.youtube.com/watch?v=EIXAh0kQ9-Q&index=44&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?	https://www.youtube.com/watch?v=RZfFHDYSu5Y&index=45&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
4º LGE/ Mesa de Abertura	https://www.youtube.com/watch?v=GpVc3nZbjoY&index=46&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Melhores Momentos do 4º Seminário Líderes em Gestão Escolar	https://www.youtube.com/watch?v=uUJmPPvyjA8&index=47&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Como terminar a aula verificando se os alunos compreenderam a matéria dada	https://www.youtube.com/watch?v=VlfrtSLB2gO&index=48&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Depoimentos de professoras do Técnicas Didáticas	https://www.youtube.com/watch?v=iG8YaGx6lvQ&index=49&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z
Depoimentos de alunas do Técnicas Didáticas	https://www.youtube.com/watch?v=6a0OxdR1rts&index=50&list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z

Fonte: produzido pelo autor com base nos dados disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiRvxKpahS16V0N1REICLvmHVi0-7Gt2Z>. Acesso em 26 de dezembro de 2014.

APÊNDICE G: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de gestão – liderança na escola

TÍTULO DO DOCUMENTO	DISPONÍVEL EM:
A prioridade da educação na gestão pública - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=uYTvjALH8Sw&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=1
Meta: romper com as desigualdades	https://www.youtube.com/watch?v=iJgs9fqW3U&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=2
Educação como prioridade na gestão do município	https://www.youtube.com/watch?v=WU2qYxvB1PU&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=3
A importância de valorizar e apoiar os alunos diariamente	https://www.youtube.com/watch?v=ApKt0s9inL4&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=4
Aprovação com qualidade deve ser uma meta da escola	https://www.youtube.com/watch?v=RAL-40ePIQk&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=5
A importância do diretor como um líder presente e inspirador na sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=xyNU-1bzYGM&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=6
Educação Infantil: Projetos de intervenção local (Ely Harasawa)	https://www.youtube.com/watch?v=nFEqIIAcig&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=7
A experiência da Escola Relay (Norman Atkins) - em inglês	https://www.youtube.com/watch?v=8vq3DTRR8dA&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=8
EducationReimagined: Um encontro com Salman Khan	
Ensino personalizado e o projeto Khan Academy nas escolas de São Paulo - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=AezB7VbPbc&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=9
A formação de professores para uso das novas tecnologias (Vera Cabral) - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=j5iq23AQ2po&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=11
Como garantir a implementação de novos projetos na escola	https://www.youtube.com/watch?v=9UunYjAkskg&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=12
Uma aula de matemática na Brockton High School	https://www.youtube.com/watch?v=tm-IHfvnTfg&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=13
Como garantir que todos os alunos participem e aprendam	https://www.youtube.com/watch?v=8F0CWOtOeQ&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=14
Como conseguir o apoio dos pais no dia a dia da escola	https://www.youtube.com/watch?v=a8gNGRsDNKQ&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=15
Envolvendo os pais na educação dos filhos	https://www.youtube.com/watch?v=f40EjJqTc0I&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=16
Como garantir que a comunidade ajude na gestão da escola	https://www.youtube.com/watch?v=u5YxpB8IOoM&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=17
Como aproximar a secretaria de educação dos professores e das escolas	https://www.youtube.com/watch?v=IhbnQkEljFE&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=18
Gestão com foco no aprendizado do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=2Hm-b0C1B9k&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=19
Ouvir os alunos é muito importante para ensinar!	https://www.youtube.com/watch?v=mwzsXjLR_YU&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=20
Acompanhe diariamente o desempenho do aluno	https://www.youtube.com/watch?v=LaVDQjgGaps&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=21
Os desafios do começo de mandato (Claudia Costin) - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=F556kF1hjBA&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=22
Como explorar as informações educacionais do seu município? - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=CPjAHZ1HFSE&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=23
Metas: onde eu quero chegar? - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=G4um_koi17w&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=24

Formando equipes com alto desempenho - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=PjHhbft1vr4&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=25
Como trabalhar em parceria com o MEC? - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=CAPsrU6IQXl&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=26
Como trabalhar em parceria com a SEE-SP? (Herman Voorwald) - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=9IR2biN1Sm8&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=27
Iniciativas implementadas a partir do 1 Seminário Líderes em Gestão Escolar (parte 1) - 4o LGE	https://www.youtube.com/watch?v=bhcFd2pH5Ck&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=28
Iniciativas implementadas a partir do 1 Seminário Líderes em Gestão Escolar (parte 2) - 4o LGE	https://www.youtube.com/watch?v=pdpU6FUO3zQ&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=29
Formação de professores: técnicas didáticas (Denis Mizne) Fundação Lemann	https://www.youtube.com/watch?v=NdTIMjsPoDM&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=30
O Caminho Mais Curto	https://www.youtube.com/watch?v=AZye9hyOyV0&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=31
Faça o Mapa	https://www.youtube.com/watch?v=PSgOqKYUp2A&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=32
Deixe Claro	https://www.youtube.com/watch?v=4u-Jn9WFc4w&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=33
Comece Pelo Fim	https://www.youtube.com/watch?v=JjRqUFX96NI&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=34
Planeje em Dobro	https://www.youtube.com/watch?v=4I-wp4Oqj8I&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=35
Quatro Critérios	https://www.youtube.com/watch?v=-RKjkrSVP8&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=36
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de Guiomar Namó de Mello	https://www.youtube.com/watch?v=TZi2iprC5M&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=37
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de IlonaBecskeházy	https://www.youtube.com/watch?v=OelnSlcLmnU&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=38
Aula Nota 10: Evento de lançamento, palestra de Paula Louzano	https://www.youtube.com/watch?v=zur7MS_SoXE&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=39
Diálogo com a Secretaria de Educação parte 2 (Herman Voorwald) - Fundação Lemann	https://www.youtube.com/watch?v=54zdmTIIq-U&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=40
Entrevista com Gabriela Moriconi - 3º Seminário LGE	https://www.youtube.com/watch?v=NbMniyxqPZw&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=41
Perfil dos municípios paulistas (palestra) - 3º Seminário LGE	https://www.youtube.com/watch?v=r0eWAisrtdg&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=42
Matt Andrews: Reformas educacionais e escolas públicas	https://www.youtube.com/watch?v=Fd2lcjg8k3U&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=43
Susan Szachowicz: a rápida ascensão da Brockton High School	https://www.youtube.com/watch?v=A2Bof_oeJx8&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=44
Palestra Heloisa Lück	https://www.youtube.com/watch?v=oAoCxyfmi8&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=45
Troca de experiências inspira a fazer diferente - Seminário Líderes em Gestão Escolar	https://www.youtube.com/watch?v=-Mx3Fum7c9I&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=46
Planejamento sempre em primeiro lugar - Seminário Líderes em Gestão Escolar	https://www.youtube.com/watch?v=r37nmeqVaLo&list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9&index=47

Fonte: produzido pelo autor com base nos dados disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiRvxKpahS14z02RMpY7jXchZ4la8-My9>. Acesso em 26 de dezembro de 2014.

APÊNDICE H: Vídeos da Fundação Lemann selecionados para análise: área de gestão – tecnologia na escola

TÍTULO DO DOCUMENTO	DISPONÍVEL EM:
Como utilizar a tecnologia a favor da educação - Fundação Lemann - Paulo Blikstein	https://www.youtube.com/watch?v=GrcQ051-kq8&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=1
Tecnologia e Educação - 2º Seminário LGE	https://www.youtube.com/watch?v=jFhy6EXRhcQ&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=2
Desafios e possibilidades de inovação na sala de aula (Diane Tavenner) - Transformar 2013	https://www.youtube.com/watch?v=BKGvzQKOgE4&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=3
Desafios e possibilidades de inovação na sala de aula (Nicole Hinostro) - Transformar 2013	https://www.youtube.com/watch?v=DdaF2IGzDdc&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=4
A formação de professores para uso das novas tecnologias (Vera Cabral) - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=j5iq23AQ2po&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=5
A sala de aula redesenhada pra atender cada estudante (New Classrooms) - Transformar 2013	https://www.youtube.com/watch?v=Ze37GOSXNaU&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=6
A aprendizagem como um jogo (Instituteof Play) - Transformar 2013	https://www.youtube.com/watch?v=Ev2XJhGUuhU&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=7
O potencial das plataformas adaptativas (Knewton) - Transformar 2013	https://www.youtube.com/watch?v=cTykL-A8iOA&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=8
Salman Khan: a tecnologia ajuda cada aluno a aprender no próprio ritmo	https://www.youtube.com/watch?v=1Z-gEYE-kYg&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=9
MOOCs: como o aprendizado online pode contribuir para a educação brasileira	https://www.youtube.com/watch?v=2-gbDj5pAFY&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=10
Ensino personalizado e o projeto Khan Academy nas escolas de São Paulo - 5º LGE	https://www.youtube.com/watch?v=Ru1R82h_6bg&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=11
Khan Academy nas Escolas 2014	https://www.youtube.com/watch?v=6II5pQpMg9A&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=12
EducationReimagined: Um encontro com Salman Khan	https://www.youtube.com/watch?v=AezzB7VbPBc&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=13
Salman Khan: recursos de aprendizagem da Khan Academy	https://www.youtube.com/watch?v=Qmimd4Gtbpk&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=14
Salman Khan: professores e o uso da Khan Academy como aliada	https://www.youtube.com/watch?v=N3fKfOz5xIM&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=15
Salman Khan: novas possibilidades para a gestão de sala de aula	https://www.youtube.com/watch?v=3Jml00cQyIs&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=16
Salman Khan: a nova plataforma da Khan Academy	https://www.youtube.com/watch?v=ZLWpueusKQ8&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=17

Salman Khan: novas formas de ensinar	https://www.youtube.com/watch?v=KRmp2bV9_q4&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=18
Salman Khan: impacto das vídeo-aulas nos alunos	https://www.youtube.com/watch?v=azgOU1NxXo8&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=19
Salman Khan: como ensinar matemática informalmente	https://www.youtube.com/watch?v=OwdC_t1bzoQ&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=20
Salman Khan: relação dos professores com a Khan Academy	https://www.youtube.com/watch?v=9jTT4-PIIcg&list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE&index=21

Fonte: produzido pelo autor com base nos dados disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiRvxKpahS16JtksIHhNrHNwLI8W2W7hE>. Acesso em 26 de dezembro de 2014.

APÊNDICE I: Documentos da Fundação Lemann selecionados para análise

BECSKEHÁZY, I; LOUZANO, P. **Sala de aula estruturada**: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo. [201-]. Disponível em:

http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/sala_de_aula_estruturada_ilona_becskehazy_e_paula_louzano.pdf?_ga=1.246066503.2123516450.1449235915. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Excelência com equidade**. São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Disponível em:

http://www.fundacaolemann.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/excelencia_com_equidade_completa.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

_____. **Excelência com equidade**: as lições das escolas brasileiras. 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=cDsZrWYMIYo&index=48&list=PLiRvxKpahS174ST07PEvokEXI5TYvP2v8>. Acesso em 10 e fevereiro de 2016.

_____. **Relatório anual**: 2002. São Paulo: Fundação Lemann, 2002. Disponível em:

http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2002.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

_____. **Relatório anual**: 2006. São Paulo: Fundação Lemann, 2006. Disponível em:

http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2006.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

_____. **Relatório anual**: 2008. São Paulo: Fundação Lemann, 2008. Disponível em:

http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2008.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

_____. **Relatório anual**: 2011. São Paulo: Fundação Lemann, 2011a. Disponível em:

http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ra_2011.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

LEMOV, D. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.

LOUZANO, P. t. al. **Sistemas Estruturados de Ensino e Redes Municipais do Estado de São Paulo**. São Paulo: Lemann, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo/Curitiba: Lemann/Positivo, 2009.

PONTUAL, T. C. **Remuneração por mérito**: desafio para a educação. São Paulo: Lemann, 2008.

PURYEAR, J. M. **Accountability e Educação Pública na América Latina**. 2008. Disponível em:

<[http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Accountability%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20\(Jeffrey%20Puryear\).pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Accountability%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20(Jeffrey%20Puryear).pdf)>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.

APÊNDICE J: Publicações sobre o Modelo Charter de escola no site avaliação educacional

Título	Publicado em	Disponível em:
Escolas charters: privatização por concessão	27/02/2012	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/21/escolas-charters-privatizacao-por-concessao/
Preparando o terreno... para as escolas charter	21/03/2011	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/29/preparando-o-terreno-para-as-escolas-charter/
USA: privatização via charters decepciona	20/05/2014	http://avaliacaoeducacional.com/2014/05/20/usa-privatizacao-via-charters-decepciona/
USA: mais um relatório pró escolas charters é derrubado	19/08/2014	http://avaliacaoeducacional.com/2014/08/19/usa-mais-um-relatorio-pro-escolas-charters-e-derrubado/
Factcheck: escolas charters e seus “sucessos”	28/02/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/02/28/factcheck-escolas-charters-e-seus-sucessos/
Pará implantará escolas charters	27/07/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/07/27/para-implantara-escolas-charters/
Supremacia charter: não desta vez – II	12/10/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/12/supremacia-charter-nao-desta-vez-ii/
Escolas charters: riscos do governo de Goiás	31/10/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/31/escolas-charters-riscos-do-governo-de-goias/
Charter on line: sem sucesso	03/11/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/11/03/charters-on-line-sem-sucesso/
Escolas charters em Pernambuco	28/12/2012	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/28/escolas-charters-em-pernambuco/
Mais sobre escolas charter no Brasil	29/12/2012	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/29/mais-sobre-escolas-charter-no-brasil/
Goiás: revista Época confunde leitores	21/12/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/12/21/revista-epoca-confunde-leitores/
Charters: significativamente insignificantes	08/08/2013	http://avaliacaoeducacional.com/2013/08/08/charters-significativamente-insignificantes/
USA: FBI faz arrastão por fraudes em escolas charters	25/08/2014	http://avaliacaoeducacional.com/2014/08/25/usa-fbi-faz-arrastao-por-fraudes-em-escolas-charters/
Escolas charters: relatório não se sustenta	30/09/2014	http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/30/escolas-charters-relatorio-nao-se-sustenta/
“Charters school”, ou quando a escola é demais...	30/12/2012	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/30/charters-schools-ou-quando-a-escola-e-demais/
Escolas charters americanas: descontrola e fraude	24/01/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/01/24/escolas-charters-americanas-descontrola-e-fraude/
Escolas charters: Hornbeck revê posição	05/03/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/03/05/escolas-charters-hornbeck-reve-posicao/
Fracasso das escolas charters no Chile	27/03/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/03/27/fracasso-das-escolas-charters-no-chile/
Fraudes nas escolas charters	30/04/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/04/30/fraudes-nas-escolas-charters/
Supremacia charter: não desta vez	11/10/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/11/supremacia-charter-nao-desta-vez/
Charters: novo relatório não aponta superioridade	10/11/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/11/10/charters-novo-relatorio-nao-aponta-superioridade/
Escolas charters: a bola da vez?	27/12/2012	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/27/escolas-charters-a-bola-da-vez/
Goiás: maniqueísmos do governo não muda fatos	30/12/2015	http://avaliacaoeducacional.com/2015/12/30/goias-maniqueismo-do-governo-nao-muda-fatos/
Escolha sem equidade: a segregação das charters	29/12/2012	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/29/escolha-sem-equidade-a-segregacao-das-charters/
Charters de Nova York escolhem seus alunos	28/12/2012	http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/28/charters-de-nova-york-escolhem-seus-alunos/
Escolas charters: relatório vaza na Carolina do Norte	10/01/2016	http://avaliacaoeducacional.com/2016/01/10/escolas-charters-relatorio-vaza-na-carolina-do-norte/
Mais caras e sem melhores resultados	03/02/2016	http://avaliacaoeducacional.com/2016/02/03/charters-mais-caras-e-sem-melhores-resultados/
Ex-diretor denuncia escola charter americana	14/02/2016	http://avaliacaoeducacional.com/2016/02/14/ex-diretor-denuncia-escola-charter-americana/
Charter: a batalha pelo pedagógico	16/02/2016	http://avaliacaoeducacional.com/2016/02/16/charters-a-batalha-pelo-pedagogico/comment-page-1/

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados por Luiz Carlos de Freitas no site: <www.avaliacaoeducacional.com>