

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO:**  
**DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DO PROJETO DE**  
**CONCERTAÇÃO NACIONAL**

**RENATA SPADETTI TUÃO**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO:  
DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DO PROJETO DE  
CONCERTAÇÃO NACIONAL**

**RENATA SPADETTI TUÃO**

*Sob a orientação do professor*  
**Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu, RJ  
Dezembro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T883c Tuão, Renata Spadetti, 1980-  
A Campanha Nacional pelo Direito à Educação:  
determinantes sócio-históricos do projeto de concertação  
nacional / Renata Spadetti Tuão. - 2018.  
291 f.: il.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2018.

1. Educação Para Todos. 2. Campanha Nacional pelo  
Direito à Educação. 3. Hegemonia. 4. Aparelho Privado  
de Hegemonia. 5. Todos Pela Educação. I. Lamosa,  
Rodrigo de Azevedo Cruz, 1981-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

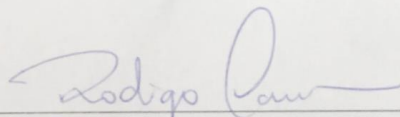
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

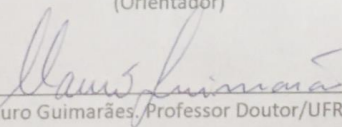
RENATA SPADETTI TUÃO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

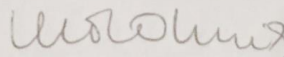
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/12/2018.



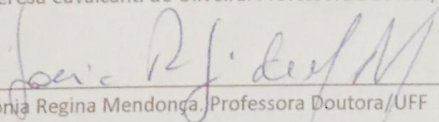
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa. Professor Doutor/UFRRJ  
(Orientador)



Mauro Guimarães, Professor Doutor/UFRRJ



Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira. Professora Doutora/UERJ



Sônia Regina Mendonça, Professora Doutora/UFF

Eles podem mais do que os reis e marechais e  
mais que o próprio Papa de Roma.  
Filantropos honoráveis praticam a religião  
monetarista, que adora o consumo no mais  
alto de seus altares. Jamais sujam as próprias  
mãos. Não matam ninguém: limitam-se a  
aplaudir o espetáculo. Suas imposições são  
chamadas de recomendações. Denominam as  
atas de rendição de 'cartas de intenção'. Onde  
dizem "estabilizar", querem dizer: derrubar.  
Chamam a fome de austeridade e de  
cooperação a ajuda que a corda da forca  
empresta ao pescoço do enforcado.

Eduardo Galeano

Aos meus pais Ana Spadetti e Pedro Tuão, a  
minha irmã Márcia Spadetti, ao meu sobrinho  
Pedro Antônio e ao meu companheiro Márcio  
Martins, pela presença constante, pelo apoio  
incondicional e pela compreensão nos  
momentos de ausência.

## AGRADECIMENTOS

Não posso dizer que me senti sozinha ao produzir essa dissertação no decorrer dos últimos meses. O processo de escrita foi marcado pelo trabalho coletivo e possui as marcas de tantas outras pessoas, além das minhas. Estendo, com afeto, a minha gratidão:

ao meu orientador professor Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa pela parceria, pelas indicações de leitura, pelos debates, pelas provocações teóricas, pela sempre presente escuta e pela presença constante durante todo o percurso da pesquisa.

à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo comprometimento com a educação e pela qualidade de seus professores e funcionários.

às professoras Maria Teresa Cavalcanti, Sônia Regina de Mendonça e ao professor Mauro Guimarães pela leitura atenta e pelas orientações acerca do caminho da pesquisa.

à professora Gilcilene Barão pelo companheirismo, pelas provocações teóricas e pelo colo nos momentos de dificuldade.

à professora Nívea Vieira pelo carinho e pelas contribuições para com o processo de pesquisa.

aos camaradas do grupo de pesquisa LIEPE pelas trocas e debates acerca das temáticas estudadas.

a minha amiga professora Fátima David Bittencourt (in memoriam) pelo incentivo ao retorno ao mundo acadêmico, pelo carinho, pela escuta sensível e pela generosidade em dividir sua vida comigo.

as minhas amigas professoras Cristiane Dias Nunes e Cláudia Brasil Branco pela ajuda nas transcrições, pela escuta atenta, pelo carinho e pelo abraço amigo nos momentos de angústia.

à equipe do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense pelo apoio, pela paciência e pela flexibilização dos horários de trabalho.

ao meu colega de turma Igor Andrade, com o qual pude compartilhar os momentos iniciais da chegada ao programa de pós-graduação, pelas contribuições e debates.

às amigas Idilea Aquino, Kátia Veillard e ao amigo Leandro Sartori por estarem ao meu lado, pelos livros de Gramsci, pelas provocações teóricas e pelo afeto.

aos amigos do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, núcleo Duque de Caxias, pela compreensão relativa às ausências, nos momentos presenciais de luta e debate.

aos meus pais Ana Spadetti Tuão e Pedro Álvaro Tuão pelo exemplo de luta, pela força, por todo o apoio estrutural e emocional.

a minha irmã Marcia Spadetti Tuão, meu exemplo de força, por toda paciência, apoio, carinho e companheirismo. Por ter segurado firme a minha mão, quando o cansaço me levava para a possibilidade de não conseguir concluir esse trabalho.

ao Márcio Martins, meu amor, com muita admiração, por todo afeto, companheirismo e carinho, pela compreensão do tempo dispensado à pesquisa e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos.

TUÃO, Renata Spadetti. **A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DO PROJETO DE CONCERTAÇÃO NACIONAL**. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**RESUMO:** A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) foi fundada em 1999, no Rio de Janeiro, pela OXFAM Internacional, Actionaid e Ação Educativa, sob forte orientação dos princípios defendidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jontiem, Tailândia, cuja organização foi articulada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). A presente pesquisa pretende analisar as ações da Campanha, sua composição e sua capacidade de transformar interesses privados em políticas públicas, considerando sua atuação frente às políticas educacionais na definição do “direito à educação”, difundida na reforma da Educação Básica, realizada nas últimas duas décadas e materializadas nos Planos Nacionais de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Fórum Nacional de Educação. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica nas principais bases de dados de pesquisa e a pesquisa documental em fontes disponibilizadas pela CNDE e pelas instituições que compõem a direção, em seus arquivos digitais, físicos e na legislação educacional. Na “Década da Educação para Todos” a CNDE operacionalizou a criação da Campanha Global pelo Direito à Educação (CGE), da Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e da Rede Lusófona pelo Direito à Educação (RELUS). No Brasil, a CNDE é dirigida por um conjunto bastante heterogêneo de organizações da sociedade civil, entre eles: a Ação Educativa, a Actionaid, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Fundação ABRINQ, o Centro de Cultura Luís Freire, o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, do Ceará (CEDECA/CE), o Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Essa frente que mobiliza organizações empresariais e movimentos sociais e sindicais tem tido grande protagonismo na formulação de políticas públicas educacionais. Seus intelectuais orgânicos procuram realizar fóruns interclassistas, a fim de formar agendas comuns, a partir de temas considerados globais e, portanto, capazes de unir organizações com bases sociais distintas. Entendemos que o movimento que originou a CNDE é a expressão de uma conjuntura política de recomposição burguesa, através do qual se difundiram organizações formadas por um sentido de conciliação de classes com o objetivo de difundir uma nova pedagogia da hegemonia, tendo em vista a formação de trabalhadores adaptados aos requisitos do século XXI, originalmente justificada sob o lema “Educação para Todos”, materializado na década seguinte no movimento “Todos pela Educação”, na definição do “direito à educação” no Brasil.

Palavras-chave: Hegemonia, Educação para Todos, Direito à Educação



## **ABSTRACT**

The National Campaign for the Right to Education (CNDE) was founded in 1999 in Rio de Janeiro by OXFAM International, Actionaid and Ação Educativa, strongly guided by the principles defended at the 1990 World Conference on Education for All in Jontiem, Thailand, organized by the United Nations Children's Fund (UNICEF), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the United Nations Development Program (UNDP) and the World Bank (WB). This research intends to analyze the actions of the Campaign, its composition and its capacity to transform private interests into public policies, considering its performance in relation to educational policies in the definition of the "right to education", disseminated in the reform of Basic Education, decades and materialized in the National Plans of Education, the Education Development Plan and the National Education Forum. As data collection instruments, we used bibliographic research in the main databases of research and documentary research in sources made available by the CNDE and the institutions that make up the management, in its digital, physical archives and educational legislation. In the "Decade of Education for All", the Global Campaign for the Right to Education (CGE), the Latin American Campaign for the Right to Education (CLADE) and the Lusophone Network for the Right to Education (RELUS) were organized for CNDE. In Brazil, the CNDE is led by a very heterogeneous group of civil society organizations, among them: the Educational Action, Actionaid, the Inter-ministerial Movement for Early Childhood Education in Brazil (MIEIB), the National Union of Municipal Education Leaders, the National Union of Municipal Councils of Education (UNCME), the ABRINQ Foundation, the Luís Freire Culture Center, the Center for the Defense of Children and Adolescents of Ceará (CEDECA / CE), the Social Movement of Landless Workers (MST) and the National Confederation of Education Workers (CNTE). This front that mobilizes business organizations and social and union movements has played a major role in the formulation of public educational policies. Their organic intellectuals seek to hold inter-class forums in order to form common agendas, based on themes considered global and therefore capable of uniting organizations with different social bases. We understand that the movement that originated the National Campaign for the Right to Education is the expression of a political conjuncture of bourgeois recomposition, through which organizations formed by a sense of class conciliation were disseminated in order to spread a new pedagogy of hegemony, in view of the formation of workers adapted to the requirements of the 21st century, originally justified under the theme "Education for All", materialized in the following decade in the "All for Education" movement, in the definition of the "right to education" in Brazil.

Key-word: Hegemony, Education for All, Right to Education

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Convite de Lançamento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Frente).....	213
<b>Figura 02.</b> Convite de Lançamento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Verso).....	214

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Instituições presentes no Fórum Capital-Trabalho. Entidades Empresariais.....	128
<b>Quadro 2:</b> Instituições presentes no Fórum Capital-Trabalho. Centrais Sindicais.....	129
<b>Quadro 3:</b> Organizações Sociais no Comitê Diretivo da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. Ano (2017/2018).....	231

## LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
ABRAES	Associação Brasileira de Empreendedorismo Social
ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANCED	Associação Nacional dos CEDECAS
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
ASDI	Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional
AUNL	Articulação - Unidade na Luta
BIE	Bureau Internacional de Educação
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQI	Custo Aluno Qualidade Inicial
CAT	Central Autônoma de Trabalhadores
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBAS	Entidade Beneficente de Assistência Social
CEDECA/CE	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social.
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEI	Centro de Referência em Educação Integral
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEPEMHed	Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CFE	Conselho Federal de Educação
CGE	Campanha Global pela Educação
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CINDE	Corporación de Investigaciones para el desarrollo
CIOSL	Confederação Internacional de Sindicatos Livres
CISA	Centro de Informações sobre Saúde e Álcool
CIVES	Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania

CLADE	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDE	Campanha Nacional Pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNMB	Confederação Nacional das Mulheres do Brasil
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNT	Confederação Nacional do Transporte
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTT	Confederação Nacional de Transportes Terrestres
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCLAT	Congresso Nacional da Classe Trabalhadora
CONCUT	Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores
CONEB	Conselho Nacional de Educação Básica
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAD	Educação à Distância
EAD	Educação à Distância
EBRAP	Escola Brasileira de Professores
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECO	Prêmio Empresa e Sociedade
EFA	Fórum Mundial de Educação Para Todos (Education for All)
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
ETCO	Instituto Brasileiro de Ética Concorrencial
EUA	Estados Unidos da América
FASFIL	Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCESP	Federação do Comércio do Estado de São Paulo
FCT	Fórum Capital-Trabalho
FECOMERCIOSP	Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FIP	Formação Inicial do Professor

FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para a População
FRM	Fundação Roberto Marinho
FS	Força Sindical
FSM	Fundação Santa Maria
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUST	Fundo de Universalização dos Serviços em Telecomunicações
FVC	Fundação Vitor Civita
GIEPE	Grupo Interinstitucional de Estudos sobre Estado, Poder e Educação
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IAD	Inter-American Dialogue
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEIA	Instituto de Desenvolvimento, Pesquisa e Avaliação Educacional
IDV	Instituto para o Desenvolvimento do Varejo
IEA	Instituto de Estudos Avançados
IHL	Instituto Herbert Levy
IL	Instituto Liberal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISPS	Instituto São Paulo Sustentável
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIEPE	Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEBAS	Necessidades Educacionais Básicas
NIEG	Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre Gramsci
NOVA	Nova Pesquisa e Assessoria em Educação
NOVIB	Netherlands Organization for Development Cooperation
NUPEPB	Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder no Brasil
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCB	Organização das Cooperativas do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
OS	Organizações Sociais
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OSICIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSF	Open Society Foundation
OSF	Open Society Foundations
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDDE	Programa Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEPT	Plano Decenal de Educação para Todos
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PMSE	Plano de Mobilização Social pela Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNATER	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REDUCA	Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
RELUS	Rede Lusófona pelo Direito à Educação
REUNI	Reestruturação das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAM	Semana de Ação Mundial
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.
SDS	Social Democracia Sindical
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica /Ministério da Educação
SECADI/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão /Ministério da Educação
SEDIAE	Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPE/DC	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro/núcleo Duque de Caxias
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SRB	Sociedade Rural Brasileira
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCH	Teoria do Capital Humano
TCI	Teoria do Capital Intelectual
TPE	Todos Pela Educação
TTWI	Toyota Training Within Industry
TWI	Training Within Industry
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ/FEBF	Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UGT	União Geral dos Trabalhadores
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
UNIETHOS	Formação e Desenvolvimento da Gestão Socialmente Responsável
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1. BLOCO HISTÓRICO, CRISE ORGÂNICA E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA</b>	
1.1 A Crise orgânica do capital.....	29
1.2 A Crise Orgânica, a Recomposição Burguesa e o Novo Bloco Histórico.....	49
1.3 Neoliberalismo: ideologia, crise e hegemonia.....	61
1.4 Sob nova direção: a recomposição burguesa e o social-liberalismo.....	72
<b>2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS E O TODOS PELA EDUCAÇÃO</b>	
2.1 A década da “Educação Para Todos”: a construção do Projeto de Educação Para Todos nos anos 1990.....	93
2.2 O contexto das “reformas” da educação na América Latina .....	108
2.3 A entrada do Brasil no Movimento de Educação para Todos: a ofensiva do capital sobre a Educação.....	126
<b>3. A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E A DIREITA PARA O SOCIAL</b>	
3.1 A Direita para o Social .....	149
3.2 O trabalho político e pedagógico empresarial: atuação dos aparelhos privados de hegemonia .....	166
3.3 O trabalho político e pedagógico empresarial: o papel da sociedade política .....	185
<b>4. A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESQUERDA PARA O CAPITAL</b>	
4.1 A Esquerda para o Capital .....	194
4.2 Nem esquerda, nem direita? Caminhos distintos na direção do mesmo projeto .....	222
4.3 Campanha Nacional pelo Direito à Educação: o projeto de concertação nacional em curso no Brasil .....	239
<b>CONCLUSÃO</b> .....	259
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	263
<b>APÊNDICES</b> .....	276

<b>Apêndice 1.</b> Principais dispositivos que regulamentam as 'organizações da sociedade civil'.....	276
<b>Apêndice 2.</b> Organizações presentes na estrutura da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ano (2017/2018).....	278
<b>Apêndice 3.</b> Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ano (2006-2016). .....	289

## INTRODUÇÃO

A pesquisa *A Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Brasil: determinantes sócio históricos do projeto de concertação nacional* se insere na linha de investigação que o grupo de pesquisa Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE), sediado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e coordenado pelo professor doutor Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa vem desenvolvendo, nos últimos anos, com vistas a desvelar as estratégias de dominação utilizadas pela classe dominante. Em conjunto com o Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisa Gramsci na Baixada, sediado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF), o Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder no Brasil (NUPEPB), sediado na Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Grupo Interinstitucional de Estudos sobre Estado, Poder e Educação (GIEPE), sediado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) compomos o Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre Gramsci (NIEG) e dedicamos nossos esforços à compreensão das relações de poder no Estado brasileiro à luz da teoria gramsciana.

O interesse em entender a materialização das propostas reformistas neoliberais sobre a educação pública e a emergência de organizações que tem se notabilizado pela defesa de um dado projeto de expansão da escolarização no Brasil teve início desde a minha aproximação do movimento sindical. Como professora da Educação Básica da Rede pública do município de Duque de Caxias, ao longo da minha trajetória procurei articular a atuação no chão da escola com a militância pela educação junto ao Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Núcleo Duque de Caxias (SEPE/DC). Paralelamente, minha aproximação com o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed), desde 2011 até o presente momento, me proporcionou uma trajetória direcionada para a pesquisa dos processos de escolarização no município de Duque de Caxias, na tentativa de entender, dialeticamente, a totalidade das relações sociais, a partir da luta das classes, pela organização da educação no Brasil.

A influência marxista, em geral, e gramsciana, em particular, é o resultado da confluência entre a dedicação acadêmica, o trabalho na escola pública e o envolvimento na luta pela educação através do movimento sindical. Parafraseando Marx, se a aparência fosse igual à essência, não seria necessário a ciência, e dessa forma a história seria compreendida sem maiores esforços; entendemos que a teoria nos ajuda no

processo de compreensão da realidade. Partindo dessa premissa, compreendemos que a concretude da realidade vivenciada na escola necessita ser articulada com pesquisas que desvelem os caminhos e meandros das políticas públicas de educação no Brasil sob a ótica da totalidade, da historicidade e da dialética.

Sob a compreensão gramsciana, entendemos o Estado enquanto uma condensação de relações sociais, atravessado pelo conjunto das relações de classe, oriundas dos conflitos presentes na sociedade, no decorrer da sua formação histórica. Refutamos as representações de Estado como sujeito ou Estado como objeto desenvolvidas pelas matrizes liberais que, ora apontam para o predomínio do Estado sobre a Sociedade, ora conferem uma carga de negatividade ao Estado. Esse tipo de entendimento acerca do Estado opera com a não-reflexão sobre a complexidade inerente ao processo histórico, sobretudo no que tange à luta de classes, compreendida nessa pesquisa como a contraposição tanto entre as classes sociais fundamentais quanto entre as distintas frações de classe (POULANTZAS, 1977). Tais concepções acerca do Estado obscurecem-no enquanto relação social, enquanto produto dos conflitos entre sujeitos coletivos organizados na busca pela consolidação de sua própria hegemonia.

Ao refletir sobre o Estado italiano – capitalista, ocidental e fascista – em seu tempo histórico, Gramsci (2014) compreendeu que a construção da hegemonia demandava uma intensa e permanente interação entre sociedade política e sociedade civil que atuavam, em conjunto, na produção do consenso. Cabe ressaltar que Gramsci não dispensou a função da coerção no processo de dominação burguesa, sobretudo evidenciou sua indispensabilidade e sua direta correlação com a produção do consenso. Consenso este elaborado e difundido por sujeitos políticos coletivos, oriundos da sociedade civil, organizados em APHs que possuíam capilaridade tanto no tecido social quanto no interior do Estado, no sentido estrito, generalizando o projeto de sociedade oriundo da fração de classe hegemônica. O consenso prepara a dominação. Assim como Gramsci, compreendemos que a luta pela hegemonia nas sociedades ocidentais perpassa os campos econômico, político e cultural numa relação dialética entre estrutura e superestrutura conferindo ao bloco histórico uma “unidade entre natureza e espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2014, p.27).

O conceito de bloco histórico permite desse modo, uma “análise crítico-histórica da unificação dos processos de reprodução social das relações políticas e reprodução político-ideológica das relações sociais que se verificam de modo mais intenso no

capitalismo contemporâneo” (BIANCHI, 2008, p. 138). Esse processo de politização da sociedade civil se constitui, ao mesmo tempo, em instrumento de dominação da burguesia na disputa pela consolidação da sua hegemonia e em uma maneira de emancipação política da classe trabalhadora na busca da construção de sua hegemonia. A disputa pela direção moral e intelectual da sociedade fornece os meios para que os projetos de sociedade, de cada grupo fundamental, se legitimem. Os APHs assumem o protagonismo na disputa pela consciência coletiva tanto para a conservação da ordem como para sua subversão. É importante ressaltar que Gramsci não denota à superestrutura um peso maior que a estrutura na determinação dos eventos históricos. De acordo com Gramsci (2011c), é no Estado que se dá a unidade das classes dirigentes não apenas nos âmbitos jurídicos e políticos, mas, sobretudo, “a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e “sociedade civil”” (GRAMSCI, 2011c, p.273). É necessário a construção de uma frente cultural paripasso às forças econômicas e jurídicas para que a hegemonia de fato se efetive. O Estado tem o consenso e, sobretudo, educa este consenso através dos APHs.

Gramsci (2011) destaca duas instâncias no interior do Estado integral: a sociedade política e a sociedade civil. Numa permanente relação dialética, a sociedade política é definida como os órgãos das superestruturas responsáveis pela função de coerção e dominação direta, enquanto a sociedade civil é estruturada por uma gama de organizações de cunho “privado” que possuem a função de dirigir intelectual e moralmente a sociedade a partir da formação do consenso entre as massas. É na sociedade civil que se formam os APHs como expressão da organização social em torno das questões culturais, religiosas, educativas, políticas e econômicas. São eles os responsáveis pela difusão da ideologia da classe dominante articulando o consenso no conjunto social. A sociedade civil, em Gramsci, é o momento responsável por formar a vontade coletiva, articular o sistema cultural, organizar a adesão das classes dominadas ao projeto hegemônico de sociedade e o consentimento intra e entre classes. A sociedade civil é, sobretudo, a peça fundamental na construção da hegemonia de uma classe, sendo determinada pela estrutura que a forja.

As características básicas do capitalismo, no novo bloco histórico formado a partir da crise orgânica de 1970, se mantêm tanto no campo econômico – com a reprodução ampliada do capital – quanto no campo político – com um Estado legitimador do capital. As transformações qualitativas, sobretudo, estão engendradas na

forma organizativa do mundo do trabalho e da produção e nas relações de poder que fundamentam as relações sociais capitalistas. Estas alterações vêm se materializando em ferramentas para a superação da crise orgânica do capital, para a reestruturação das relações de poder a nível internacional e nacional e para a organização da vida cotidiana dos indivíduos frente à racionalização ampliada das relações sociais contemporâneas. Nesse processo, o Estado é fundamental não apenas no exercício da coerção, mas fundamentalmente na organização das relações ideológicas e da ideologia dominante.

Nesse trabalho de pesquisa partimos do estudo sobre a sociedade civil para chegarmos no Estado, no sentido estrito, uma vez que as transformações na correlação de forças tanto no interior quanto entre os APHs repercutem junto a sociedade política. Mendonça (2013) reafirma o caráter essencial do conceito de sociedade civil para a teoria gramsciana enquanto “princípio central organizador da filosofia da práxis, cujo principal objetivo era fazer reconhecer a complexificação da política – e do poder político – nos Estados Ocidentais” (MENDONÇA, 2013, p. 21). Mendonça (2013) afirma, ainda, que o conceito de sociedade civil defendido por Gramsci foi pensado como uma arma contra o capitalismo, muito diferente do que vem sendo utilizado em tempos “pós-modernos”, conferindo a sociedade civil o lugar do não-conflito como um instrumento de acomodação ao modo de produção capitalista. Compreender o Estado a partir da matriz gramsciana nos leva para uma dupla chave de análise (MENDONÇA, 2014): a que contempla as maneiras pelas quais as frações de classe se organizam a fim de consolidar seu projeto de sociedade no interior da sociedade civil; e a que indica as formas como a sociedade política incorpora os projetos de sociedade provindos dos APHs representantes da sociedade civil.

Os determinantes objetivos e subjetivos do chamado fim do socialismo real que culminou no desmonte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a crise orgânica do capital iniciada nos anos de 1970, promoveram transformações na estrutura econômica, no que tange aos modelos de gestão do trabalho, e na base social, no que se refere aos mecanismos de obtenção da hegemonia, que necessitam ser estudadas. As formas com as quais a socialdemocracia europeia assimilou o neoliberalismo passando a organizá-lo ao redor do mundo, redefiniu sua agenda e as relações no Estado ampliado. Esses fenômenos provocaram reconfigurações das forças políticas de esquerda e direita na América Latina que promoveram, paralelamente, um duplo movimento: na esquerda hegemônica, o fortalecimento do avanço imperialista através da defesa do projeto desenvolvimentista que se apoia na macroeconomia neoliberal e na flexibilização das

leis trabalhistas e ambientais; na direita, a reorganização das frações de classe em prol da unicidade empresarial com vistas a inserção no “social” a partir de “entidades privadas sem fins lucrativos”, organismos internacionais, institutos e fundações empresariais. Essas forças políticas que podem ou não estar presentes num mesmo bloco de poder (POULANTZAS, 1977), atuam em conjunto através de estratégias diferenciadas na ampliação, em níveis cada vez mais altos, da acumulação capitalista, com o consentimento popular, apesar do aprofundamento das desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Trabalhando juntas em prol do projeto de conciliação – embora com intenções e estratégias de ação diferenciadas – a esquerda para o capital (COELHO, 2012) e a direita para o social (MARTINS, 2009) organizam um refinado conjunto de conceitos e perspectivas em torno dos fundamentos da nova pedagogia da hegemonia cuja elaboração, sistematização e difusão ficam a cargo de intelectuais orgânicos de prestígio tanto na esquerda quanto entre os liberais. Os intelectuais orgânicos são fundamentais na legitimação dos projetos de sociedade. Segundo Gramsci (2011b), os intelectuais orgânicos são definidos pela sua função essencial na capacidade de construir o consenso na sociedade, sobretudo são “gerados diretamente por uma classe e servem para lhe dar consciência e promover sua hegemonia” (GRAMSCI, 2011b, p.30). São os intelectuais que, de forma bem estruturada, são os responsáveis pelo avanço ideológico e cultural burguês na superestrutura do bloco histórico por meio da elaboração, sistematização e difusão de uma dada concepção de mundo. O trabalho dos intelectuais orgânicos é materializado a partir de três movimentos que se conectam: a transformação das teorias produzidas por teóricos de renome nos fundamentos que dão base ao projeto político-ideológico hegemônico, retirando de tais teorias os fundamentos capazes de ordenar a realidade; a aplicação dessas teorias na preparação dos novos intelectuais orgânicos que serão responsáveis por difundir-las organizando a política e a cultura; e por fim, confere um caráter mais simplista a mensagem ideológica implícita em tais teorias para que um novo senso comum possa ser produzido através dos intelectuais orgânicos difusores.

A nova sociabilidade vem sendo materializada com a padronização da cultura, a consolidação de redes executoras de políticas sociais e o apassivamento das lutas sociais através do transformismo (GRAMSCI, 2015b) de intelectuais e organizações inteiras, em confluência com o projeto da direita para o social intensificado no limiar do século XXI. De acordo com Gramsci (2015b), os processos de transformismo são entendidos como a “absorção gradual, mas contínua, obtida com métodos de variada eficácia, dos

elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos” (GRAMSCI, 2015b, p.63). A consequência política do transformismo é o apassivamento dos subalternos uma vez que “a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período de tempo frequentemente muito longo” (GRAMSCI, 2015b, p.63). Para a classe dominante, as práticas transformistas elaboram um processo de ampliação da classe dirigente enquanto que para os grupos dominados leva a sua desorganização política. Como um mecanismo constitutivo da hegemonia, o transformismo no Brasil serviu como fundamento para desvanecer os nexos orgânicos com a classe trabalhadora “ao “decapitar” as classes subalternas, interrompeu os fluxos por onde os trabalhadores elaboravam e faziam chegar questões de grande política na sociedade civil e política” (COELHO, 2017, p. 165). A esquerda brasileira deixou de ter como projeto político a organização da classe trabalhadora rendendo-se a concepção burguesa de mundo e passando a atuar como intelectual da classe dominante.

A educação, nesse processo, possui importante papel na luta política, sobretudo junto à organização da cultura. Gramsci (2014) destaca seu caráter central na busca pela conformação de uma determinada consciência, expressa na relação entre política e pedagogia. Martins e Neves (2015) mostram que a educação pública passou a ocupar papel estratégico na construção do projeto político hegemônico na conjuntura atual do social-liberalismo. A redefinição das políticas para a Educação Básica a partir da década de 1990 foi materializada sob a massiva difusão dos slogans Educação para Todos e Todos pela Educação, cada um a seu tempo. A educação deixa de ser considerada um direito para ser considerada um "serviço". A pedagogia do mercado (SANTOS, 2012) ganha centralidade como concepção que reduz a educação a uma atividade meramente técnica. O processo pedagógico passa a ser coercitivamente submetido ao gerencialismo<sup>1</sup>, havendo um aprofundamento das parcerias público-privadas e a subordinação da carreira docente aos critérios de mérito do mercado. Inicia-se um processo de precarização do público. Sequestra-se a educação pública e a ideia-força

---

<sup>1</sup> Compreendemos o gerencialismo como o modelo de educação imposto a partir dos governos neoliberais no Brasil. Os governos configurados pela hegemonia neoliberal implementaram o “gerencialismo” nos sistemas escolares promovendo a desfiguração do trabalho docente, limitado a mera ação de executar, alcançar metas e prestar contas. A entrada do gerencialismo nas escolas é realizada por meio de inúmeros instrumentos de violência, simbólica e material, que vem expondo os trabalhadores da educação a níveis altos de adoecimento físico e mental. Na Educação Básica pública, o gerencialismo ocorre por meio de parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, no controle, na avaliação limitada à medição de resultados e no condicionamento da carreira docente aos parâmetros meritocráticos do mercado.



que passa a ser difundida centra-se no empresariado – e suas técnicas de gestão voltadas para o gerencialismo – como as únicas saídas para a educação pública. O processo pedagógico controlado por institutos, fundações, “organizações não-governamentais” (ONGs)<sup>2</sup> vinculados a grupos econômicos que dominam os segredos da produtividade e eficiência é o resultado da mercantilização da educação pública. Desenvolve-se o cerne da Pedagogia do mercado: a adoção da lógica empresarial do capitalismo na educação. A nova fórmula para a salvação da escola desqualificada pelo capital encontra-se no novo tecnicismo de mercado, aliado ao controle externo do trabalho escolar e à privatização direta<sup>3</sup> ou indireta da escola.

A necessidade de compreender as formas de dominação empreendidas pela burguesia sob a realidade concreta contemporânea nos levou a pesquisar o fenômeno de criação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), no Brasil, em sua essência. Nos dedicamos a discutir e refletir sobre o Estado brasileiro, a partir do estudo sobre os pressupostos teóricos, filosóficos e estratégias de ação da CNDE, identificada nesse trabalho de pesquisa, como um Aparelho Privado de Hegemonia (APH). Utilizamos do conceito de Estado Ampliado desenvolvido por Antonio Gramsci como estrutura de análise teórico-metodológica (MENDONÇA, 2014) a fim de compreendermos de que forma os APHs se consolidam como difusores da concepção de mundo da classe dominante em articulação com intelectuais orgânicos que possuem a função tanto de elaboração quanto de sistematização e difusão de políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo. A CNDE vem se constituindo em uma importante força política no Brasil, atuando na mobilização de diferentes organizações, nacionais e internacionais, e junto a principal agência do Estado no sentido estrito, no campo educacional, com forte influência nas principais políticas formuladas para a educação no Brasil.

---

<sup>2</sup> Segundo o último relatório desenvolvido pelo IPEA (2018), intitulado *Perfil das Organizações da Sociedade Civil no Brasil*, existem no país cerca de 820 mil organizações sem fins lucrativos. Na introdução do livro o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) esclarece a relevância de tal estudo para os setores governamentais quando coloca que "ao lado da gestão pública, o setor empresarial privado e as agências internacionais constroem estratégias de parceria, investimento e formulação de políticas a partir de informações estruturadas sobre o setor (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2018, p. 9).

<sup>3</sup> A privatização direta e indireta da educação brasileira são as consequências mais visíveis do processo de gerencialismo na educação pública. Na Educação Superior mais de 89% das instituições são privadas. Na Educação Básica, a grande maioria, encontra-se controlada pelo capital e seus institutos ou fundações, através dos contratos de gestão, das consultorias, dos processos avaliativos, da terceirização, das formações docentes, da formulação de currículos e da produção de material didático. Encontramos ainda a educação corporativa, onde a empresa assume o papel de educadora. Existem diversas iniciativas em curso para privatização direta. Em Goiás há a tentativa, por exemplo, de transferência das escolas públicas para a gestão de Organizações Sociais (OS).

Por conseguinte, o objetivo geral dessa dissertação se concentra em investigar os determinantes sócio históricos da gênese e da atuação da CNDE no Brasil, destacando as forças políticas que a engendram e os movimentos que realiza tanto na sociedade política quanto na sociedade civil. Além desse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os organismos internacionais que articulam, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), as “reformas” operacionalizadas nos Estados nacionais; 2) destacar os reflexos das recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) nas políticas públicas de educação a partir dos anos 1990; 3) investigar as forças políticas defendidas por cada organização que dirige a CNDE; 4) compreender de que maneira a CNDE opera o consenso entre as organizações que compõem seu comitê diretivo; 5) identificar os intelectuais orgânicos que atuam na CNDE, suas trajetórias e relações no Estado ampliado; 6) validar as hipóteses sobre quais matrizes ideológicas referendam as ações engendradas por este conjunto de APHs dirigente da CNDE; 7) identificar quais frações de classe dirigem a CNDE; 8) identificar como a CNDE vem contribuindo para o fortalecimento da frente social-liberal em torno da nova sociabilidade exigida para o século XXI.

A indissociabilidade entre teoria e prática está contida nessa proposta de pesquisa. O conceito de Estado Ampliado ultrapassa os limites da teoria tornando-se uma ferramenta metodológica fundamental para as pesquisas acerca da totalidade, historicidade e dialética que envolvem as relações sociais. Sobretudo, porque a análise do concreto, a partir do conceito de Estado ampliado, nos permite desenvolver diversas investigações a respeito do Estado como destacado por Mendonça (2014) ao referir-se sobre as práticas de dominação política de classe; os interesses de cada classe social fundamental na disputa pela hegemonia; as políticas públicas; as relações entre classe dominante, o Estado no sentido estrito e a classe trabalhadora; questões relativas à cultura, ideologia e classe; além de outras questões que englobem a análise da totalidade das relações sociais.

A partir dessa lente, realizamos a coleta de dados utilizando-nos da pesquisa em bases bibliográficas relacionadas ao tema; da pesquisa documental; do mapeamento das agências e agentes presentes na direção da CNDE; e da realização de entrevistas e sistematização dos dados presentes nas mesmas. Segundo Gil (1991), a pesquisa bibliográfica é baseada no levantamento e na análise da literatura disponível por meio de artigos científicos, livros, revistas acadêmicas de relevância, jornais e websites. Essa

tarefa da pesquisa nos ocupou todo o período das investigações, visto que consideramos de extrema relevância o diálogo com os referenciais teóricos defendidos por esta pesquisa, assim como as demais matrizes teóricas que serviram de base para a análise da CNDE ou da conjuntura no qual ela está inserida. Não encontramos pesquisas cujo objeto empírico fosse a CNDE. Na literatura acadêmica, encontramos pesquisas de outras matrizes teóricas que se propuseram a analisar pautas específicas de atuação da CNDE: um número pequeno de pesquisas citam a CNDE na validação de dados produzidos pela mesma; como representante de um movimento que prima pela “coalizão” de forças; e em questões relativas ao Custo Aluno Qualidade (CAQ) e ao Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi).

A pesquisa documental, de acordo com Gil (1991), foi desenvolvida a partir de fontes primárias que ainda não obtiveram tratamento analítico anterior. Como fontes primárias analisadas, elencamos os informativos disponíveis nos sites, blogs, obras produzidas ou editadas, projetos e artigos escritos pelos diretores da CNDE, folhetos e DVDs produzidos em material bilíngue pela CNDE. Essas fontes nos trouxeram informações a respeito da identificação dos diretores à frente da CNDE, as estratégias de atuação e as relações dentro e fora da sua classe fundamental. A visita ao prédio onde funciona a CNDE, em São Paulo, foi realizada num momento inicial da pesquisa e serviu como oportunidade para conseguirmos materiais físicos a respeito da CNDE. Neles identificamos a produção de materiais produzidos em Língua Inglesa, o que nos chamou atenção do real objetivo dessa ação num movimento, a princípio, de abrangência nacional. Recebemos também alguns materiais da Semana de Ação Mundial (SAM), do ano de 2018, por correspondência através de uma solicitação, via formulário na internet. Colhemos alguns materiais no site e no facebook da CNDE. Identificamos, sobretudo a falta de relatórios sobre a movimentação financeira anual da CNDE, que embora tenhamos solicitado aos entrevistados, não nos foi concedido. As atas do Fórum Nacional de Educação (FNE) foram, também, importantes meios de identificação sobre a participação da CNDE e das organizações que compõem sua direção nos espaços mediados pela sociedade política.

As entrevistas foram um meio importante de coleta de dados. Conseguimos mapear algumas práticas e sistemas de classificação presentes nas instituições entrevistadas, assim como alguns conflitos e contradições que não emergiram na análise dos documentos. O critério de seleção dos entrevistados girou em torno dos "APHs" que participam, direta ou indiretamente, da atuação da CNDE. Nosso objetivo inicial foi

compreender como a CNDE operava o consenso entre instituições de diferentes recortes sociais e econômicos. Assim como, o motivo pelo qual a CNDE protagonizou a criação de duas campanhas de âmbito internacional. Realizamos entrevistas semiestruturadas com onze "APHs".

O processo de concessão dessas entrevistas demandou muitas solicitações através de e-mails, telefonemas, conversas pelo WhatsApp, envio prévio do projeto de pesquisa e das perguntas da entrevista. Nem todas as instituições concederam entrevista. O trabalho de investigação exaustivo e a paciência em realizar os contatos, inúmeras vezes, nos provou que a paciência foi um importante instrumento para o processo de pesquisa. Nessa dissertação, optamos por não revelar os nomes dos entrevistados, tão pouco as instituições as quais representam, visando preservá-los. Portanto, nos trechos onde fizemos uso de alguma parte das entrevistas, optamos por utilizar a palavra *Entrevistado*, seguida de um numeral, para indicar as falas dos diferentes entrevistados. Procuramos compreender através das entrevistas como tais "APHs" reagiram a agenda da Educação para Todos (EPT) (1990), as discordâncias e concordâncias com a CNDE, a importância de integrarem a CNDE, as forças políticas que representam, a relação com o movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) e como o consenso tem sido operado entre instituições que, a princípio, representam projetos de sociedade antagônicos.

A dissertação está dividida em quatro capítulos formulados a partir da indissociabilidade entre teoria e metodologia. O primeiro capítulo se concentrou sobre os nexos entre bloco histórico, crise orgânica e o processo de recomposição burguesa, iniciado a partir de 1973. Tratamos do capital, na década de 1970, como uma crise orgânica (GRAMSCI, 2011c). Pensamos a crise a partir da totalidade e historicidade das relações sociais, trazendo à reflexão as questões econômicas, políticas e culturais em suas especificidades e conexões. Entendemos que as tensões geradas promoveram a reorganização do bloco histórico que passou de uma organização fordista-keynesiana para toyotista-neoliberal. O capítulo 1 trabalhou as diferenças entre esses dois blocos históricos formados na história recente, com ênfase no bloco histórico toyotista-neoliberal, formado a partir da crise orgânica iniciada em 1973, que gerou uma reorganização no modelo de gestão do trabalho e um rearranjo do “Estado” e da sociedade civil. O projeto neoliberal chegou ao Brasil de forma tardia, na década de 1990, já em sua fase social-liberal. Foram materializadas alterações na sociedade política iniciadas com o governo Fernando Collor de Melo e aprofundadas pelo governo

Fernando Henrique Cardoso. Na sociedade civil, ocorreu o aprofundamento de um conjunto de sujeitos políticos coletivos que passaram a se organizar em torno de projetos políticos que defendiam de um lado a manutenção da ordem social vigente e, de outro lado, em proporção menor e com menos recursos, a transformação social. No capítulo 1 trouxemos alguns intelectuais orgânicos que dirigiram esse processo e forneceram as bases para a construção da nova sociabilidade exigida para o século XXI.

O segundo capítulo foi destinado à análise do contexto em que foram realizadas as “reformas” educacionais na América Latina e no Brasil. Como marco da recomposição burguesa, elencamos a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos que ocorreu em Jomtien, no ano de 1990, organizada por organismos internacionais que representam a fração da classe financeira dominante. Essa Conferência organizou um documento com recomendações aos países em situação de pobreza sobre “reformas” que deveriam ser realizadas na educação pública de tais Estados nacionais. A educação, nos anos 1990, assume uma nova função na construção da hegemonia: organizar a nova sociabilidade exigida para o século XXI. Para que esse projeto de educação se concretize, organismos internacionais se aliam aos Estados nacionais na promoção de políticas públicas para a educação. Ao mesmo tempo em que ocorre o aprofundamento de um conjunto de APHs no interior do Estado Ampliado, sob a direção política de diferentes frações da classe empresarial. No capítulo 2 procuramos trazer à reflexão sobre os alguns documentos produzidos acerca da educação, a partir dos anos 1990, identificando as bases fundantes e as principais ideias-força presentes na essência de tais orientações sobre a Educação.

O terceiro capítulo, concentrou a investigação nos APHs que fazem parte da estrutura organizacional da CNDE que compõem o movimento da direita para o social (MARTINS, 2009) no processo das relações de hegemonia no Brasil. A atuação da direita para o social contribuiu para a organização internacional e nacional das frações da classe empresarial, na mesma medida em que penetrou de modo capilar em todo o tecido social difundindo os fundamentos da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). As formas de dominação relacionadas à produção da nova sociabilidade aprofundadas a partir da crise estrutural do capital, na década de 1970, vem sendo desenvolvidas como processos educativos que superam as antigas formas já empreendidas. A CNDE possui em sua estrutura, assim como articula uma gama de APHs da direita para o social, preparados politicamente para o exercício da hegemonia. São algumas dessas organizações que trazemos em destaque, nesse capítulo.

O quarto capítulo explorou o movimento político da esquerda para o capital (COELHO, 2012) presente na realidade contemporânea concreta brasileira e, portanto, presente na CNDE. Como característica desse processo, Coelho (2012) trouxe os processos transformistas que assolaram a esquerda brasileira como marcas das transformações no processo histórico, do exercício da hegemonia da classe dominante no Brasil. Com uma atuação no movimento operário e popular, a esquerda do capital promoveu a desorganização da classe trabalhadora dirigindo-a intelectual e moralmente para a submissão aos imperativos da ordem burguesa. A condição de força hegemônica da esquerda do capital sobre as classes subalternas foi a principal característica para a disputa pela hegemonia entre as diferentes frações da classe dominante. A recomposição burguesa em torno do neoliberalismo necessitava da derrota do seu adversário de classe e para isso o transformismo foi a principal via de corrosão da organização da classe trabalhadora com vistas a conduzir o projeto político da esquerda em consonância com o projeto burguês de sociedade. A ligação orgânica desses intelectuais com a classe trabalhadora foi afetada pela burocratização, que destinou lugares materiais diferentes no meio da classe por onde os projetos políticos passaram a serem formulados; como também pela via intelectual, mediante a adesão da vanguarda da esquerda às teses pós-modernistas.

Ainda no capítulo quatro, trazemos a contraditória experiência de formação das “ONGs”, na realidade brasileira, suas transformações e movimentos políticos, a partir da década de 1990. Procuramos compreender o fenômeno que resultou na ampliação de uma ampla rede de APHs, que vem atuando na disseminação dos fundamentos sociais-liberais, mediante a composição de estratégias voltadas para a difusão do consenso entre os dominantes e os dominados, que compõem a direção da CNDE. Esse trabalho de pesquisa pretendeu, como questão central, gerar novos conhecimentos para a área da educação, em especial, sobre os movimentos de configuração das políticas públicas para a educação no país. A partir do entendimento dos meios pelos quais, a comunidade financeira internacional e os Estados nacionais, vêm inserindo a pedagogia do mercado nas práticas educativas sem, muitas vezes, ser percebido, com clareza, no chão da escola.

## **CAPÍTULO I**

### **BLOCO HISTÓRICO, CRISE ORGÂNICA E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA**

No decorrer imediatamente posterior ao período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o desenvolvimento das forças produtivas no centro do capitalismo e em várias regiões periféricas, com grande destaque para a América Latina, atingiu seu apogeu com a enorme expansão da indústria de bens de consumo duráveis, organizada a partir do modelo fordista de produção e a consequente formação do consumo de massas, lado a lado com o fortalecimento do papel do fundo público na sustentação de uma rede de seguridade fundamental à reprodução da classe trabalhadora.

O bloco histórico formado a partir de uma base estrutural fordista e uma base superestrutural keynesiana caracterizou todo o período de expansão capitalista entre os anos 1940 e a crise orgânica iniciada na década de 1970. Uma crise orgânica, de acordo com Gramsci (2011c), resulta da união de elementos econômicos e políticos que se expressam na incapacidade de manutenção do bloco histórico existente, desencadeando novos arranjos e conflitos no interior da luta de classes. Desde a crise orgânica que derrubou o bloco histórico fordista/keynesiano, a burguesia iniciou um duplo movimento de recomposição que reorganizou a forma de regulação do trabalho e os instrumentos de poder no interior de todo Estado ampliado.

Dois momentos históricos caracterizaram o processo de recomposição burguesa pós anos 1970: o neoliberalismo em seu receituário ideal (CASTELO, 2013) e o social-liberalismo. No primeiro momento, o programa neoliberal formulado, desde os anos 1940, pelos intelectuais reunidos na sociedade de Mont Pelèrin, foi difundido como um consenso conservador, caracterizado por um amplo movimento de contrarreforma, com o objetivo de desfazer as estratégias de convencimento praticadas pelo Estado Educador forjado no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial. O segundo momento foi marcado pela crescente crise neoliberal, desdobrando-se no acirramento das lutas antiglobalização, e pela emergência do programa social-liberal, tendo como protagonistas os partidos socialdemocratas. O processo de recomposição burguesa, ainda inacabado e em curso, é a questão analisada neste primeiro capítulo.

#### **1.1 A Crise Orgânica do Capital**

A década de 1970 teve início com uma crise no sistema global do capital que se tornou o epicentro da derrocada do bloco histórico fordista-keynesiano, erigido pós-

segunda guerra mundial. Uma crise que apresentava múltiplas faces – política, ideológica e econômica – movimentou o mundo capitalista nos anos 1970. Após um período de três décadas (1940-1970) de crescimento das taxas de acumulação e lucratividade, denominado por Hobsbawm (1995) de Era de Ouro, o mundo "capitalista avançado" caiu em recessão combinando baixos níveis de crescimento com altos níveis de inflação. Por considerarmos o capital uma relação social, entendemos as crises enquanto processos históricos fundamentais para o seu processo de reprodução e expansão:

isto quer dizer, por um lado, que as crises econômicas, longe de serem momentos de desarticulação (disfunção) do "sistema" econômico, em suma um tempo morto, são de algum modo, e sob um certo ângulo, necessárias à sobrevivência e à reprodução mesmas do capitalismo (não é uma crise econômica qualquer que poderá automaticamente abater o capitalismo), sob a condição de que não se traduzam em crises políticas, cujo resultado poderia ser a derrubada do capitalismo. Isto quer dizer também, por outro lado, que as crises não constituem um momento acidental no qual explodem elementos anômalos ou heterogêneos ao funcionamento normal, equilibrado e harmonioso do sistema, mas que os elementos genéricos de crise (devidos à luta de classes) estão constantemente em ação na reprodução do capitalismo. (POULANTZAS, 1977, p.5)

Segundo Castells (1979)<sup>4</sup>, as crises econômicas expressam as contradições oriundas das lutas de classe no processo de desenvolvimento intrínseco às lutas sociais e às questões de ordem política, em determinado processo de produção das sociedades históricas. As lutas de classe são, portanto, responsáveis por produzir, estruturar, conformar e transformar as sociedades na medida em que estão no cerne da principal contradição do capital que é a diferenciação entre os que produzem e os que organizam a produção. O ponto fundamental do modo de produção capitalista "define-se pela separação social entre os produtores e seus meios de produção" (CASTELLS, 1979, p.72). Os organizadores da produção detêm o poder sobre os meios de produção e, portanto, organizam a produção obtendo a mais-valia. Desempenham uma "dominação social que se acha reforçada pela dominação política, ideológica e militar" (CASTELLS, 1979, p.71) que possibilita que uma grande parte do que é produzido seja apropriado por eles definindo, dessa forma, a estrutura de um modo de produção capitalista. Como uma relação social, o capital:

é a posição social estrutural que se perpetua e se desenvolve por si mesma, expropriando os meios de produção dos produtores; apropriando-se da força de trabalho destes como uma condição que lhes permite produzir e reproduzir a si mesmos; organizando o processo de produção; apropriando-se do novo

---

<sup>4</sup> Utilizamos, nessa pesquisa, as contribuições teóricas desenvolvidas por Manuel Castells, na década de 1970, quando suas análises sobre os fenômenos sociais se pautavam nos pressupostos da teoria marxista.



valor criado no processo de produção; e transformando este valor em capital no processo de intercâmbio de mercadorias. (CASTELLS, 1979, p.72)

A contradição entre capital e trabalho – principal contradição encontrada em uma sociedade capitalista em seu processo de acumulação do capital – está presente no conjunto da sociedade como um todo e, portanto, contém aspectos ideológicos, políticos e econômicos. Segundo Castells (1979), o modo de produção capitalista se fundamenta na relação com o trabalho ao se apropriar da mais-valia oriunda da exploração do trabalho, na relação consigo mesmo através da concorrência entre as frações do capital e na relação entre o trabalho e a natureza ao estimular o desenvolvimento das forças produtivas. Essa organização social<sup>5</sup> consiste na "reprodução ampliada das relações de produção, consumo, circulação e distribuição" (CASTELLS, 1979, p.77) e demonstram que a sociedade capitalista possui uma estrutura "contraditória, instável, de relações multidimensionais assimétricas" (CASTELLS, 1979, p.77).

O modo de produção capitalista se desenvolve de acordo com a lógica intrínseca do capital. Contudo os processos históricos de luta de classes provocam transformações que vão moldando as relações sociais a partir da lógica contraditória a que estas lutas fazem oposição. Marcado permanentemente pela instabilidade, o modo de produção capitalista alterna momentos ora de continuidade, ora de fragilidades e rupturas. O que determina a forma como essas continuidades e rupturas será constituída é a regulação das relações de produção e das relações de poder no interior do Estado Ampliado. São nos momentos de crise que as rupturas necessárias são reproduzidas a fim de proporcionar a continuidade ao modo de produção capitalista. De acordo com Marx (2013) no capital “a crise constitui sempre o ponto de partida de um novo grande investimento. E, portanto, do ponto de vista da sociedade em seu conjunto, também fornece, em maior ou menor grau, uma nova base material para o próximo ciclo de rotação” (MARX, 2013, 300). Brunhoff (1977) acrescenta a função positiva das crises nas sociedades capitalistas já que trabalham com “a modificação dos valores relativos, a eliminação dos concorrentes mais fracos, a mudança das relações de força, o reajustamento das relações de classe” (BRUNHOFF, 1977, 122).

A crise geral das relações sociais é a única maneira de se limitar o processo de acumulação, “na medida em que este limite é de natureza política, dependerá, em última instância, da correlação de forças engendrada no processo global da luta de classes”

---

<sup>5</sup> "Conjunto de valores culturais, de mecanismos ideológicos e instituições políticas produzidos pelo processo de contradições sociais e que tendem a reproduzir as relações de produção, distribuição e gestão." (CASTELLS, 1979, p.76)

(CASTELLS, 1979, p.78). Embora não exista um limite que seja estritamente do campo econômico, há muitas questões relevantes que precisam ser transpostas pelo capital para que ele consiga desenvolver sua própria lógica já que:

os efeitos gerados por estes obstáculos estruturais, impostos à lógica capitalista no processo de acumulação do capital, são as raízes das chamadas crises estruturais (que devem ser diferenciadas das fases cíclicas, parte habitual do ciclo econômico do capital). O específico de uma crise estrutural é que o processo de acumulação não pode ser retomado até que sejam eliminados ou contrabalanceados os obstáculos. Geralmente esta solução significa que se produzirá uma transformação básica nas relações entre as classes, entre as frações do capital e entre o capital e as forças produtivas. (CASTELLS, 1979, p.79)

No final do século XX e início do século XXI, configuram-se dois grandes ciclos em função da crise global: um ciclo de expansão capitalista e outro de recessão. Para a compreensão desses ciclos, em sua totalidade, é preciso considerar a inseparabilidade de um determinado padrão de acumulação da forma como é realizada sua regulação social. Harvey (1993) define dois períodos históricos do capitalismo, caracterizando dois regimes de acumulação: o primeiro, fordista/keynesiano, hegemônico no período entre o segundo pós-guerra (1945) e a crise do capital de 1973; e o segundo, taylorista/neoliberal, hegemônico a partir da crise iniciada na década de 1970.

Entendemos como regime de acumulação “o conjunto total de relações e arranjos que contribuem para a estabilização do crescimento do produto e da distribuição agregada de renda e de consumo num período histórico e num lugar particulares” (HARVEY, 2008, p.118). Nesse capítulo, importa a discussão sobre a mudança do modelo fordista de produção para o modelo flexível, como um movimento capaz de materializar novos sentidos para a relação homem, trabalho e educação. Para tanto, torna-se necessário compreender de que forma o sistema do capital opera a troca produtiva entre o homem e a natureza, entre os homens entre si e entre as próprias frações do capital, regulando toda a estrutura social.

Segundo Mészáros (2011) o capital possui uma estrutura “totalizadora” de controle na qual toda a lógica social, econômica e cultural presente na sociedade se sujeita aos mesmos imperativos delineados pelo sistema do capital, independente da sua questão de ordem. Sendo assim, o capital sujeita aos mesmos imperativos:

[...] a questão da saúde e do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu "microcosmo" até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos

monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p.96)

Essa característica “totalizadora” garante ao capital um dinamismo nunca visto historicamente em outros sistemas, na mesma medida em que garante "a perda de controle sobre os processos de tomada de decisão" (MÉSZÁROS, 2011, p.97) tanto para a classe dominante, quanto para a classe dominada. Sua articulação delimita uma estrutura social antagonista já que separa as funções relativas à produção daquelas relativas ao controle do processo de produção sendo cada uma, portanto, direcionada a classes sociais diferenciadas (MÉSZÁROS, 2011, p.97). A divisão social hierárquica do trabalho é criada e reforçada como ideologia da ordem estabelecida e a desigualdade produzida nessa relação é naturalizada como algo intrínseco às relações sociais humanas, inalterável. O que está em pauta, no entanto, "não é se produzimos ou não sob alguma forma de controle, mas sob que tipo de controle; dado que as condições atuais foram produzidas sob o "férreo controle" do capital” (MÉSZÁROS, 2009, p.53) que uma gama de agentes e agências, a serviço do capital, pretende perpetuar como força reguladora fundamental de nossas vidas.

O sistema do capital se fundamenta na expansão e sua movimentação se dá pela acumulação. Ao mesmo tempo em que essa articulação entre expansão e acumulação produz uma dinâmica singular, também produz insuficiências orgânicas que culminam em consequências devastadoras. De acordo com Mézáros (2011),

[...] mesmo sob a "normalidade" de perturbações e bloqueios cíclicos relativamente limitados, a destruição que acompanha as conseqüentes crises socioeconômicas e políticas pode ser enorme, como o revelam os anais do século XX, que incluem duas guerras mundiais (para não mencionar incontáveis conflagrações menores). Portanto, não é muito difícil imaginar as implicações de uma crise *sistêmica*, verdadeiramente *estrutural*; ou seja, uma crise que afete o sistema do capital global não apenas em um de seus aspectos - o financeiro/monetário, por exemplo - mas em todas as suas dimensões fundamentais, ao colocar em questão a sua viabilidade como sistema reprodutivo social. (MÉSZÁROS, 2011, p.100)

A estrutura do sistema do capital é constituída pela falta de unidade entre a produção e o controle, a produção e o consumo e a produção e a circulação, compondo o que Mézáros (2011) identificou como um microcosmo social reprodutivo interno, antagonista, fragmentado e nada harmonizado. Nesse contexto, a tendência é que se aumente a composição orgânica do capital, a partir do incremento da produtividade, o que gera a queda da taxa de lucro. Para transpor esse obstáculo, o capital investe no desenvolvimento das forças produtivas, o que leva a uma contradição já que as relações sociais proporcionadas pelo capital não permitem condições sociais necessárias para o

investimento no desenvolvimento tecnológico. O Estado passa a ser um mecanismo que regula as contradições no processo de acumulação, além de legitimar os interesses dos dominantes e integrar os dominados. É a luta de classes que determina as características de um dado processo de acumulação, em um regime baseado essencialmente na taxa de exploração, em determinada formação social. O aumento do poder da classe trabalhadora desgasta a base de formação do lucro capitalista. Segundo Castells (1979), na tentativa de impedir a queda da taxa de lucro “o capital tende a criar as condições sociais que conduzem ao que constitui seu limite histórico: a transformação progressiva da força de trabalho no poder dos trabalhadores” (CASTELLS, 1979, p.94).

A expansão do capital, diante da impossibilidade estrutural de conquista de uma estabilidade e autossuficiência, exige a extração cada vez mais intensificada de trabalho excedente. O trabalho excedente, no sistema global do capital, passa a ser necessário para a obtenção da mais-valia, num nível de exploração do trabalho dos mais cruéis já vivenciados, historicamente, pela humanidade. Portanto, tal competência, torna-se a razão histórica e o fundamento real do funcionamento do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011), aliada a perda de controle estrutural sobre o conjunto do sistema reprodutivo social, em lado oposto ao da produção que, no mesmo viés, adquire independência do consumo, materializando consequências devastadoras, não apenas para o sistema do capital como para a estrutura social, no corolário do excesso de consumo.

O condicionamento das necessidades humanas à reprodução do valor de troca, segundo Mézáros (2009), tem sido um elemento marcante do sistema do capital, desde o seu início. Marx (MARX *apud in* MÉSZÁROS, 2011, p.606) postula que o mundo moderno tem na produção da riqueza a "meta" a ser perseguida pela produtividade exercida pela humanidade, diferentemente da Antiguidade onde a riqueza não era o objetivo final da produção. Para que a produção de riqueza fosse colocada como o objetivo final a ser alcançado pelos homens, o capital precisou realizar a separação entre o valor de uso e o valor de troca, sobrepondo o último, em razão do primeiro. Critérios de eficiência, racionalidade e economia capitalistas, em virtude da lucratividade comprovada da mercadoria em questão, tornaram-se imperativos em detrimento do valor de uso para justificar o mercado. Dessa forma, Antunes (2009) acrescenta que:

com o aprofundamento da disjunção entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e aquela dominante direcionada para a auto reprodução do capital, intensificam-se as consequências destrutivas, das quais duas anteriormente referidas colocam

em risco o presente e o futuro da humanidade: a precarização do trabalho e a destruição da natureza. (ANTUNES *apud in* MÉSZÁROS, 2009, p. 12)

O próprio entendimento acerca do significado de propriedade, também se modifica a partir da dominação do capital. O que antes significava a relação do sujeito com as condições e meios de produção ou reprodução do seu trabalho – pertencentes aos próprios sujeitos – sob o domínio do capital:

o sujeito que trabalha não pode mais considerar as condições de sua produção e reprodução como *sua própria propriedade*. Elas não mais são os pressupostos auto evidentes e socialmente salvaguardados do seu *ser*, nem os pressupostos naturais do seu *eu* como constitutivos da "extensão externa do seu corpo". Ao contrário, elas agora pertencem a um "ser estranho" reificado que confronta os produtores com suas próprias demandas e os subjugam aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao status desumanizado de mera "condição material de produção". O "ter" domina o "ser" em todas as esferas da vida. Ao mesmo tempo, o eu real dos sujeitos produtivos é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho à medida que eles são subjugados às exigências brutalizantes do processo de trabalho capitalista. Eles são reconhecidos como "sujeitos" legitimamente existentes apenas como *consumidores manipulados* de mercadorias. Na verdade, eles se tornam tanto mais cinicamente manipulados - como fictícios "consumidores soberanos" - quanto maior a pressão da taxa decrescente de utilização. (MÉSZÁROS, 2011, p.611)

O desperdício apresenta-se como a representação do "capitalismo avançado". O modo de reprodução capitalista torna-se inimigo da durabilidade. Os chamados "bens de consumo duráveis" são lançados ao lixo, muito antes de sua vida útil se esgotar. O sistema do capital não consegue mais sobreviver sem sobrepor o valor de troca (esfera de valorização do valor) ao valor de uso (que remete à esfera das necessidades). Essa tendência reduz o tempo de vida útil das mercadorias. Feito isso, o capital vem realizando seu processo cumulativo quando subordina o valor de uso ao valor de troca.

Os avanços na produtividade modificam o padrão de consumo dos bens de consumo e dos instrumentos, que são utilizados para a produção de tais bens. A taxa de utilização decrescente está implícita em tais avanços, manifestando-se, primeiramente, no que Mézáros (2011) chamou de proporção variável, que significa o modo como as sociedades organizam o tempo disponível para a produção de bens de consumo utilizáveis e reutilizáveis. A proporção variável é uma característica intrínseca a atividade produtiva. A taxa decrescente de utilização dos bens e serviços socialmente produzidos é uma consequência da alternância, da variação em favor dos bens de consumo reutilizáveis. Como resultado dessa reversão, o "capitalismo avançado" impõe

à humanidade um tipo de existência que produz para o consumo imediato, baseada nas limitações das forças produtivas do capital, ou seja, na autorreprodução do capital.

As consequências para a humanidade são altamente destrutivas. Na busca desmedida pela mais-valia, pautada na superfluidade e na descartabilidade, o sistema do capital gera a destruição da natureza e a corrosão do trabalho. A lógica do capital está voltada para sua autovalorização, portanto, o modo de produção capitalista está, intrinsecamente, voltado para multiplicação da riqueza através da auto expansão do valor de troca, passando para a subordinação da produção a um dado consumo, desenfreado e fluído, que independe das necessidades reais da humanidade. A natureza vem sendo degradada em prol de um ritmo acelerado de troca de mercadorias que não precisam ser trocadas. A produção vem sendo subordinada a um dado consumo, a uma dada demanda, forjada pela constante propagandização a fim de estimular o desejo de consumo nos trabalhadores, inspirando novas necessidades irreais.

Castells (1979), em sua análise acerca da crise, investiga o resultado do desenvolvimento contraditório de dois fundamentos centrais do capitalismo baseado na coexistência entre a tendência da queda da taxa de lucro que origina o estancamento e as tendências contrárias que, na contramão, provocam a inflação estrutural. Para Castells (1979):

tanto as tendências quanto as tendências contrárias encontram-se estruturadas e são intrínsecas à lógica capitalista. Por tal razão, o processo de acumulação é contraditório. Não só porque tende à crise, como também porque, simultaneamente, tende a impedi-la, provocando novas contradições que geram novas formas de crise em um processo sem limites econômicos, socialmente perturbador e politicamente limitado dentro de uma perspectiva histórica. (CASTELLS, 1979, p. 95)

Castells (1979) elenca o aumento da composição técnica e orgânica do capital, assim como o investimento no desenvolvimento das forças produtivas mediadas pela resistência dos trabalhadores à exploração, como responsáveis pela tendência da queda da taxa de lucro. Como tendências contrárias que, geralmente causam inflação no capitalismo, o autor (1979) elenca a elevação da intensidade da exploração do trabalho, o barateamento dos elementos do capital constante, a acumulação monopolista, o progresso técnico e o financiamento, a ampliação dos mercados, a internacionalização do capital, a desvalorização do capital e a intervenção do Estado. Como qualquer processo histórico, uma crise econômica precisa ser pensada a partir de um ponto de vista dialético observando:

a realidade como o resultado de forças contraditórias, não somente porque a realidade está moldada pelas lutas de classes, mas também porque é a síntese

real das tendências estruturais que produzem efeitos sistêmicos opostos. O resultado desta série de forças contraditórias não está predeterminado. Depende da ação humana. Sabemos que a humanidade faz a sua própria história, mas a faz sob condições específicas determinadas pelas condições sociais. (CASTELLS, 1979, p. 124)

O modo de produção e regulação social capitalista desenvolvido na transição do século XIX para o XX apresentou como marcos a passagem do estágio concorrencial para o monopolista, da hegemonia inglesa para a norte-americana e da consolidação da classe trabalhadora como classe para si. No período compreendido entre 1880 e 1920, a indústria capitalista expandiu-se rapidamente devido ao investimento, cada vez mais ampliado, em capital constante, num período histórico no qual modo de produção mercantil simples era predominante. Nesse período, segundo Castells (1979), o capital, em sua composição orgânica, teve maior amplitude na indústria cada vez mais capitalista, do que no conjunto da economia, que ainda se encontrava pautada, na disponibilidade de trabalhadores imigrantes. Castells (1979) explica que a resposta do capital a tendência da queda da taxa de lucro foi investir na ampliação da inovação tecnológica que:

rapidamente, é introduzida na indústria produtora de meios de produção e no próprio processo de trabalho (trata-se, neste último aspecto, da "organização científica do trabalho" de Taylor). Simultaneamente, começa uma ampla exploração dos recursos petrolíferos, reduzindo-se o custo de energia. O impressionante aumento da produtividade do trabalho e a redução dos custos dos elementos do capital constante diminuem a composição orgânica do capital e aumentam a taxa de lucro. Esta evolução do setor industrial foi possível graças à correspondente transformação do meio social. A atividade bancária, a administração, a publicidade e as atividades comerciais desenvolvem-se paralelamente a uma tendência expansiva no setor de serviços sociais. Estes fatores são decisivos, dentro do quadro social e tecnológico, para o aumento da produtividade industrial. As relações sociais de produção, distribuição e administração, com características basicamente capitalistas, abarcam o conjunto da sociedade. A concentração e centralização da mais-valia provocam um desenvolvimento intensivo em capital na maioria dos setores não-industriais. Ao diminuir a composição orgânica do capital na indústria, eleva-se no conjunto da sociedade. (CASTELLS, 1979, p. 58-59)

Na década de 1880, após uma grande depressão, o capital voltou a sofrer uma retração (1914), que se estendeu no período entreguerras e teve seu epicentro na crise de superacumulação de 1929, ampliando-se até o fim da Segunda Guerra Mundial (1945). A crise de 1929 se configurou na queda da taxa de lucros, na depreciação das ações na bolsa de valores, na inflação, na falência de indústrias, na redução do Produto Interno Bruto (PIB) e nas volumosas taxas de desemprego. O processo de acumulação desse período encontrou alguns obstáculos, que residiram na pouca capacidade de consumo da sociedade, uma vez que a classe operária não possuía ainda poder de compra para

oferecer um mercado à indústria dos bens de consumo, que se encontrava em crescimento acelerado. Segundo Castells (1979), a guerra foi o acontecimento crucial que conferiu a esse modelo de acumulação a capacidade de recompor-se, sobretudo com o investimento no mercado de armas de destruição e no pós-guerra, no mercado de reconstrução de uma Europa devastada. A recomposição burguesa, no pós-guerra, foi definida sob as bases de um novo bloco histórico pautado no sistema fordista de produção e no Estado de Bem-Estar Social. Castells (1979) acrescenta que:

a grande maioria da classe operária foi transformada em um mercado rentável ao incrementar-se seu nível de vida, através do desenvolvimento dos convênios coletivos com o capital monopolista e da socialização do custo de reprodução da força de trabalho, mediante a intervenção do Estado na organização e financiamento de uma nova estrutura urbana e de um sistema de serviços sociais. (CASTELLS, 1979, p. 60)

Esse processo sofreu influência da política econômica Keynesiana na urgência da intervenção do Estado na economia e na implementação dos acordos de Bretton Woods, assim como, do processo desenvolvido por Henry Ford para a produção industrial. A superação da crise promoveu o desenvolvimento industrial e comercial, na mesma medida em que realizou tentativas de inibir os efeitos ideológicos e políticos do campo socialista, marcado pela configuração do bloco econômico, ideológico e militar soviético na Guerra Fria (1945-1991). A efetivação do processo de industrialização como estratégia hegemônica do bloco no poder, pôs em prática a consolidação da fase monopolista do capital, a expansão da produção em massa, a constituição de um mercado de consumo de massa, o surgimento de um novo tipo de trabalhador, a consolidação de um novo tipo de racionalidade moderna e a incorporação de novas funções pelo Estado. Segundo Castells (1979), esse novo processo de acumulação iniciado a partir do ano de 1945:

reativou a tendência ao aumento da composição orgânica do capital no conjunto da economia, incrementando o processo de substituição de trabalho por capital [...]. Entretanto, este processo não se manifestou completamente no setor industrial, em virtude da permanência de dois fatores: o aumento da produtividade do trabalho (incremento de mais-valia relativa) no setor monopolista e o aumento de um desenvolvimento baseado principalmente no emprego de mão-de-obra barata e na elevação da taxa de mais-valia absoluta no setor competitivo. [...] Entretanto, o aumento da composição orgânica do capital no conjunto da economia, combinado com as atividades dos sindicatos e com o descenso da demanda provocada pelo crescimento da população excedente, diminuiu a participação do lucro do capital no produto nacional bruto. Estas foram as características de um processo que desembocou na crise econômica estrutural. (CASTELLS, 1979, p. 60)

A consolidação da fase monopolista do capitalismo industrial concentrou, não apenas, o surgimento de uma nova corporação, como também, novas formas de



organização e gerenciamento da produção. Marx (2013) trouxe a questão da grande indústria, ainda sob a hegemonia inglesa do século XIX, ao analisar as inclinações à concentração e centralização do capital. A moderna maneira de produzir e comercializar, concentrando um elevado número de atividades de um ramo específico nas mãos de poucos, que detém o grande capital, permitiu que estes “poucos” controlassem as condições de comercialização e produção de determinados produtos, eliminando a concorrência entre capitalistas.

A constituição do capital financeiro e a nova divisão internacional do capital, sob o controle dos Estados Unidos da América (EUA) foram, também, estratégias de consolidação dessa fase. O rearranjo das relações sociais capitalistas modificou a exploração, para que essa se conservasse, sem nenhuma intenção de eliminá-la. O desenvolvimento técnico-científico ofereceu a indústria monopolista o aumento da produtividade, gerenciado pelas propostas desenvolvidas por Taylor e pela produção em série instituída por Ford, proporcionando ao modo de produção capitalista a sofisticação no método de extração de mais-valia. Entendemos o fordismo como o modelo pelo qual as relações sociais produtivas foram materializadas, durante o século XX, apresentando como características básicas a:

produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2006, p.25)

Assim como Gramsci (2015a), compreendemos que existe um conjunto de nexos que articulam o capital na produção ao conjunto da vida social. Ao analisar a nova racionalidade do trabalho taylorismo/fordismo, Gramsci (2015a) não o interpretou como um processo limitado ao âmbito da fábrica. Sobretudo, Gramsci (2015a) procurou compreendê-lo a partir da historicidade e da totalidade de uma nova realidade social, que se encontrava em processo e era representada pelo americanismo. A efetivação da nova hegemonia capitalista alterou o modo de produzir e, sobretudo, a forma como os homens passaram a produzir a sua existência cotidiana, no bojo da produção de uma nova sociabilidade, exigida pelo capital. Para Gramsci (2015a), essa nova sociabilidade teve o objetivo de:

conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção. [...]O industrial americano se preocupa em manter a continuidade da

eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas. (GRAMSCI, 2015a, p. 267)

De acordo com Gramsci (2015a), a preocupação com os altos salários, a questão do alcoolismo e a questão sexual foram elementos que receberam atenção do capital nesse processo. Os altos salários foram um instrumento de seleção de trabalhadores qualificados ao modo de produção, a fim de mantê-los com certa estabilidade, em determinada atividade. Ao mesmo tempo em que os industriais garantiram tal estabilidade, precisaram gerenciar, através do consenso, que esse salário fosse gasto de forma racional, a fim de "conservar, renovar e, se possível, aumentar a eficiência muscular-nervosa [dos trabalhadores], e não para destruí-la ou danificá-la" (GRAMSCI, 2015a, p. 267). As questões relativas ao alcoolismo passaram a ser assumidas pelo Estado, uma vez que nenhum agente externo poderia interferir na eficiência do trabalhador da indústria. Paralelo a isso, a questão sexual também entrou na pauta como um agente capaz de prejudicar a eficiência que se esperava do trabalhador de novo tipo. Segundo Gramsci (2015a):

o álcool tornara-se uma mercadoria de grande luxo e nem mesmo os mais altos salários podiam permitir que fosse consumido pelos mais amplos estratos das massas trabalhadoras: quem trabalha por salário, com um horário fixo, não tem tempo para dedicar à procura do álcool, não tem tempo para dedicar ao esporte de eludir as leis. A mesma observação pode ser feita para a sexualidade. A "caça à mulher" exige bastante "ócio"; no operário de tipo novo se repetirá sob outras formas, o que ocorre nas aldeias camponesas. [...] Revela-se claramente que o novo industrialismo quer que a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice suas energias nervosas na busca desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional: o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de "orgias" não é um bom trabalhador; a exaltação passional não pode se adequar aos movimentos cronometrados dos gestos produtivos ligados aos mais perfeitos automatismos. Este conjunto de constrangimentos e coerções diretos e indiretos exercidos sobre a massa produzirá certamente resultados; e surgirá assim uma nova forma de união sexual, cujo traço característico e fundamental parece dever ser a monogamia e a estabilidade relativa. (GRAMSCI, 2015a, p. 268)

A produção em massa reuniu algumas características novas ao processo produtivo como: a criação da linha de montagem em séries, determinando o tempo e mecanizando a atividade do trabalhador; a concepção de autossuficiência da fábrica, que comporta desde a extração da matéria-prima até sua fase final de comercialização; e o reforço à ideia da separação entre o trabalho intelectual e manual. A repetição de uma única e simples tarefa pelos trabalhadores produziu o aumento massivo do volume de

produção de mercadorias padronizadas. Isso aumentou a base de lucro, ao passo que reduziu os custos de produção por unidade e aumentou a extração de mais-valia, na produção de um mercado de consumo em massa. Harvey (2008) acrescenta que "a separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estava bem avançada em muitas indústrias" (HARVEY, 2008, p.121), no início do século XX. O que Henry Ford trouxe de inovador para o processo de materialização do fordismo foi o seu entendimento de que a "produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade" (HARVEY, 2008, p.121).

E para tal, era necessário um novo tipo de trabalhador, um novo tipo de homem, que se adequasse ao novo tipo de processo produtivo onde "a seleção de um novo tipo de operário [se] torna possível, através da racionalização taylorizada dos movimentos, uma produção relativa e absoluta maior do que a anterior com a mesma força de trabalho" (GRAMSCI, 2011c, p.332). Tratou-se de conformar o homem a longas horas de trabalho, pautado na rotinização dos movimentos, com pouca exigência de habilidades manuais tradicionais, e com um controle, quase inexistente, sobre o processo produtivo em sua totalidade. O que Taylor estabeleceu com sua administração "científica", como princípio geral, foi a separação clara entre atividades manuais e intelectuais, já que, segundo ele,

em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada, que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefe, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente. (TAYLOR apud in ANTUNES; PINTO, 2017, p.17).

O adjetivo "científico", como salientam Antunes e Pinto (2017), pretendeu mascarar as intenções já assumidas pelo modo de produção capitalista, posicionando sua teoria numa impossível neutralidade. Para Taylor, a contradição entre capital e trabalho era apenas uma questão de gerenciamento, bastando para resolvê-la a separação dos trabalhadores operacionais, daqueles que desenvolveriam atividades de gerência, ou seja, atividades intelectuais. Como elementos da teoria proposta por Taylor (ANTUNES; PINTO, 2017) destacamos: a redução do conhecimento historicamente produzido pela classe trabalhadora à realização de "tarefas" impostas pela gerência a serviço do capital; a seleção dos trabalhadores aptos a desenvolver determinada função

diante da divisão técnica e social do trabalho; o treinamento dos trabalhadores de modo a torná-los “eficientes” para cada função; o estudo do tempo e dos movimentos, a fim de se eliminar os movimentos desnecessários a produção, em menor tempo; o estudo dos instrumentos do trabalho, de modo a padronizá-los; e a gratificação ou bonificação apenas quando o trabalhador cumprisse todas as tarefas impostas pelos tempos padronizados pela gerência. Taylor buscou com a operacionalização desses princípios aumentar a produtividade do trabalho, minimizando os conflitos entre trabalhadores e donos dos meios de produção, com o objetivo central de:

reverter a dependência dos proprietários dos meios de produção para com a classe trabalhadora, não apenas quanto à compra da força de trabalho no mercado e seu adequado consumo na produção, mas também no que tange à própria reprodução da força de trabalho para além dessas esferas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p.32)

O proposto pela administração “científica” de Taylor obteve convergência com a produção em série e o consumo de massa pensados por Ford, operando mudanças estruturais na organização do trabalho. Ford desenvolveu um sistema que integrou todos os postos de trabalho a uma cadeia única de atividades. Com isso, Ford evitou o deslocamento dos trabalhadores pela empresa. Os postos de trabalho também tiveram suas atividades reduzidas a simples execução de tarefas, que deveriam ser realizadas no tempo prescrito e com o número de ferramentas já separadas, a fim de facilitar o acesso. As atividades de trabalho tornaram-se mais especializadas e simplificadas, respondendo a duas questões centrais para o capital: o aumento da produtividade e a redução do nível de conhecimento dos trabalhadores sobre o processo produtivo. Para combater a estagnação da produtividade, também identificada por Taylor, Ford lançou mão de aumentos salariais reais e da redução da jornada de trabalho, apenas para os trabalhadores que alcançavam as metas de produtividade. Segundo Castelo (2013), Gramsci reconheceu a dimensão técnico-reprodutiva do fordismo, alinhando-a ao conceito de americanismo quando tratou da dimensão ideológico-cultural, salientando que o principal objetivo de Ford era:

[...] baratear o valor da força de trabalho por meio de sua desqualificação e ao mesmo tempo aumentar a produtividade, parcializa[r] e fragmenta[r] o processo de trabalho em atividades simples, repetitivas e monótonas. [...] o trabalhador perde a dimensão complexa de sua atividade, o que faz aumentar o seu grau de alienação e, em consequência, a perda do controle sobre o próprio processo de produção. (CASTELO, 2013, p.137)

O americanismo-fordismo (GRAMSCI, 2015), na sua composição unitária - "americanismo", "fordismo" e "taylorismo" – foi a ideologia fundadora de um novo

bloco histórico, concebido após as crises do sistema do capital, que ocorreram em 1929. Convém, no entanto, a tentativa de compreensão dos termos em sua organicidade e singularidade, para posterior entendimento da sua composição unitária "americanismo-fordismo" conforme será tratado nesta pesquisa. Para Gramsci (2017), o americanismo exigiu a "racionalização da população,' isto é, que não existam classes numerosas sem uma função no mundo da produção" (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 39). E isso se deu a partir de forças repressivas, tanto para as classes subalternas, quanto para as classes dominantes. Configurou a elaboração forçada de um novo tipo de homem adequado a novos padrões de produção e consumo. A América, dessa forma, colocou em prática a ideia de racionalizar a produção, a fim de organizar a vida de cada cidadão, imersa na produção industrial. Já o fordismo, foi tratado do ponto de vista da centralidade da produção industrial, como um sistema forjado para superar a queda da taxa de lucro, a partir da produção do consenso, na totalidade da vida social, baseado nos altos salários pagos pela indústria fordista racionalizada, com ampla incidência nas questões morais da vida privada (sexuais, psicanalíticas, etc.) e nas questões políticas.

O novo modo de regulação estatal que pudesse atender aos princípios produtivos fordistas deveria compreender a materialização de "um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo em que se evitassem as evidentes repressões e irracionalidades" (HARVEY, 2008, p.124), que poderiam eclodir da incapacidade do capitalismo de controlar a classe trabalhadora explorada, organizada. Era necessário que o "americanismo-fordismo" produzisse um trabalhador conformado ao regime de produção fordista. O impacto desse sistema ocorreu na totalidade da vida social como o destacado por Gramsci:

[...] tais atividades estavam menos desconectadas entre si do que poderia parecer, já que os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro. (GRAMSCI *apud* in CASTELO, 2013, p. 141)

Na construção desse homem de novo tipo, dócil e conformado ao sistema social cunhado no americanismo-fordismo, os capitalistas buscaram entender os princípios da vida privada dos trabalhadores, a partir da contratação de técnicos e especialistas, com o objetivo de "enquadrá-los em novos padrões morais, familiares (reafirmação da monogamia) e mesmos sexuais (controle dos impulsos)" (CASTELO, 2013, p.139). Para os capitalistas, essas distrações trariam dificuldades para que o trabalhador se

concentrasse no processo produtivo, o que faria com que a produção não fosse tão satisfatória como deveria. Na estrutura política das classes sociais, para que o americanismo-fordismo tivesse êxito foi necessário:

- 1) retirar do poder a fração plutocrática da burguesia, que vinha dominando as sociedades capitalistas com a emergência do capital financeiro;
- 2) promover a destruição das antigas classes parasitárias europeias, um dos grupos sociais que mais apresentavam resistências à expansão do "americanismo-fordismo";
- 3) cooptar certos setores da classe trabalhadora (a aristocracia operária) por meio do pagamento dos altos salários. (CASTELO, 2013, p.139)

Nesse contexto, o projeto de educação adequado às demandas exigidas pelos gestores e formuladores do capital, baseou-se em escolas técnicas chamadas de “profissionalizantes” que possuíam uma “qualificação com base limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho [...] fragmentada e que só poderia ser construída tendo como base ciências também especializadas” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.78). A divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual, reproduzida na divisão entre uma educação teórica e outra educação prática, conferiu “uma educação moldada por uma pragmática técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.79). Para Ford, a educação escolar era necessária para moldar os futuros trabalhadores à lógica da obediência, com efeito na execução de tarefas programadas, com métodos de treinamento que visavam atender às demandas do americanismo-fordismo: “uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.84).

Ford chegou a fundar uma “Escola Industrial” destinada a jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que ao terminarem os anos de estudo tinham como possibilidade empregar sua força de trabalho no mercado, ou então, continuar seus estudos, especializando-se em manutenção e construção de maquinário para a indústria. Havia também os métodos de treinamento da força de trabalho que, aliados aos princípios de treinamento pensados por Charles Allen, durante a primeira guerra mundial, serviram para beneficiar as empresas no processo de contratação de uma força de trabalho, cada vez menos qualificada. Antunes e Pinto (2017) chamam a atenção para a existência do programa Training Within Industry (TWI), que alicerçados nos programas de Allen, tornou-se “um genuíno produto da cultura organizacional estadunidense recomendado pelo mundo afora pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.84). O TWI foi difundido para uma

ampla gama de países e sua circunscção não estava restrita ao ambiente fabril. No Brasil, foi inserido por algumas empresas dos EUA consolidando-se a partir da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), no ano de 1946, tendo o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) como grande continuador de tal programa nos currículos dos seus cursos.

Prohmann e Amorim (2017) trazem a atuação da CBAI, no contexto do processo de industrialização do Brasil-república, como uma instituição de educação industrial firmada num acordo bilateral entre EUA e Brasil, com o objetivo de desenvolver atividades no campo da educação profissional, voltadas para serviços de orientação educacional e profissional, assim como produção de material didático baseados em métodos de trabalho racionalizados. A função do ensino industrial difundido pela CBAI voltou-se para a capacitação dos indivíduos cívica, social e economicamente, com base numa concepção taylorista. A CBAI desenvolveu suas atividades, na mesma medida em que ampliou a influência política, econômica e cultural dos EUA, no Brasil. Prohmann e Amorim (2017) acrescentam que os materiais produzidos pela CBAI evocavam:

elementos da racionalização científica e do taylorismo, identificadas na atuação do órgão com vistas a “ajustar” o homem à máquina. Alguns aspectos eram constantes nesses materiais didáticos: a necessidade de se ensinar de maneira eficiente, a concepção utilitária da educação (de que o aluno só aprende se necessitar de tal conhecimento), a aprendizagem por meio de atividades práticas e a preocupação com a motivação dos alunos. Por fim, o professor estaria para a escola assim como o gerente estaria para a fábrica, e havia um cuidado para não especializar demais o ensino, mas fazer com que o aluno aprendesse todas as fases do processo de produção. Ao professor eram recomendadas então diversas iniciativas de controle no ambiente escolar com rígido caráter disciplinador, sempre lembrando aos alunos as atitudes que eram ou não permitidas nas indústrias. (GRAMSCI, 2017, p. 11)

Aliado ao Keynesianismo ou Estado de Bem-Estar Social – política liberal de enfrentamento e superação da crise capitalista, desenvolvida pelo economista John Maynard Keynes (1883-1946) – o Estado passou a desempenhar o papel de “benfeitor”, a partir do oferecimento de serviços e políticas sociais. Desse modo, promovia-se o desenvolvimento industrial e comercial, ao passo que se conquistava-se a hegemonia, por meio do consenso dos governados. Ideologias, valores e normas burguesas foram incorporadas pelos governados, que passaram a adotá-las como um tipo de cultura oficial. As diversas experiências do Estado de Bem-Estar Social nos países criaram condições para a expansão da indústria, para a acumulação do capital e para a incorporação das demandas dos trabalhadores. Instaurou-se a inter-relação entre o fordismo e o keynesianismo:

se Ford implantou a jornada de oito horas e cinco dólares, Keynes desenvolveu as teses de pleno emprego; se Ford enviou, em 1916, “um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores ‘privilegiados’”, logo Keynes organizou o sistema previdenciário, os serviços e as assistências sociais, “os salários indiretos” (HARVEY, 1993, p.122-125). E para isso, torna-se imprescindível atribuir novas funções ao Estado, combinando políticas fiscais e monetárias, e dirigindo essas políticas para o investimento público necessário ao desenvolvimento da sociedade industrial monopolista. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 161)

Keynes apresentou um projeto para corrigir os problemas do mercado, concebendo o Estado como um instrumento a serviço da economia, para a superação da crise. Respeitando as profundas diferenças entre o keynesianismo e a ideologia liberal, destacamos algumas similitudes, sobretudo no que cerne o entendimento da natureza da intervenção estatal e seus efeitos sobre a crise. Brunhoff (1977) relata que para ambas teorias o Estado foi pensado como um sujeito político, com ações exteriores em relação à economia. No entanto para a corrente liberal, o Estado foi responsável pelos fracassos da política econômica, enquanto que para o keynesianismo o Estado foi responsável pelos sucessos da política econômica. A ideia-força por trás dessa concepção indicou que:

a crise econômica não é inerente à economia capitalista: é um efeito de uma intervenção errônea do Estado (segundo os liberais), ou de uma falta de intervenção estatal (segundo os keynesianos); ela pode ser evitada seja pelo respeito da economia de mercado seja pela ação do Estado. (BRUNHOFF, 1977, p.121)

Simultaneamente a profunda crise do mundo capitalista, os países socialistas, formados a partir da Revolução Russa (1917), não se encontravam na mesma condição. Tais países experimentavam o “pleno emprego, grande desenvolvimento industrial, elevados níveis de progresso social, particularmente na área da educação, saúde e habitação; a expectativa de vida aumentou e as desigualdades sociais foram reduzidas consideravelmente” (ORSO, 2007, p.168). Seguindo direções contrárias, o crescimento dos países socialistas representava a decadência do capitalismo e, portanto, era necessário desenvolver estratégias capazes de salva-lo. O intervencionismo do Estado combatido pelos liberais tornou-se a saída para resolver os problemas da economia proposto por Keynes que “ainda que tenha aberto o caminho para o crescimento do Estado a contragosto, não defendia o socialismo nem a construção de um Estado de bem-estar social” (ORSO, 2007, p.169). As estratégias defendidas por Keynes tiveram como objetivo principal evitar a destruição do capitalismo.

Essa nova política econômica que conferiu ao Estado uma maior intervenção, desenvolveu estratégias como: o aumento do gasto público-estatal; a expedição de



maiores quantidades de dinheiro; o aumento da tributação; a redução da taxa de juros da poupança; o estímulo ao investimento de capital em atividades produtivas e comerciais; o estímulo ao aumento da demanda e, conseqüentemente, do consumo de massa; e a busca pelo “pleno emprego”. O Estado, no pós-guerra, surgiu como fonte de crédito para a indústria, ao emprestar fundos públicos para a fusão de indústrias numa corporação unificada; ao financiar, em longo prazo, a compra de capital fixo das indústrias e, em curto prazo, a compra de capital de giro; ao subsidiar a importação de matérias-primas e bens de produção através da estatização dessas atividades; e ao assumir os riscos da socialização das perdas.

Para Orso (2007), Keynes procurou administrar as crises e incertezas causadas pela “mão invisível do mercado” ao politizar a economia, aliando-a a um conjunto de políticas intervencionistas como o New Deal, o Welfare State e o Plano Marshall. O Estado, no sentido estrito, passou a agir sobre o desenvolvimento das forças produtivas, participando do financiamento de pesquisas, voltadas para o desenvolvimento tecnológico e científico, a partir de investimentos na universidade pública, nos institutos científicos públicos ou em universidades privadas com subvenção do fundo público. Dessa forma, os monopólios industriais passaram a estar sempre à frente das demais indústrias na concorrência capitalista. Promoveu-se o investimento em tecnologias, cada vez mais avançadas, capazes de reduzir o tempo para a reprodução da força de trabalho e aumentar a produtividade, a produção padronizada, a extração de mais-valia, a exploração do trabalho e, conseqüentemente, o lucro.

Diante dessa conjuntura, a discussão voltou-se para os limites da intervenção estatal. A função do Estado, no sentido estrito, sofreu transformações e, conseqüentemente, o uso do fundo público, como parte fundamental do processo de reprodução do capital. O fundo público foi utilizado para a construção da infraestrutura necessária à produção – fontes energéticas, sistema de transporte, meios de transporte, sistema de saneamento, sistema de comunicação, entre outros. O fundo público assumiu o que seria muito dispendioso para o custeio do grande capital, passando a financiar a construção de usinas hidrelétricas e termonucleares; as refinarias de petróleo; o tratamento e fornecimento da água; a construção de ferrovias, estradas, portos e aeroportos; o fornecimento de telefonia, correios, telegrafia; entre outras redes de serviços, capazes de garantir o funcionamento das grandes corporações industriais. Nesse bojo, também entraram os meios de consumo coletivos, capazes de criar as condições favoráveis ao deslocamento do consumidor aos locais de consumo, assim

como as condições necessárias para a comercialização dos produtos para regiões distantes, tanto no interior dos países, quanto em seu exterior.

Para que o trabalhador pudesse se manter como força de trabalho eram necessários meios que garantissem a sua subsistência. Como a força de trabalho para o sistema capitalista é transformada em mercadoria, o trabalhador recebe um salário em troca da venda da sua força de trabalho. No entanto, esse salário não poderia ter um valor abaixo do valor da força de trabalho, para tanto as políticas pensadas por Keynes forneceram bens e serviços, via políticas sociais, para a complementação do “salário” oferecido pela indústria, em troca da sua força de trabalho. A educação pública, por exemplo, foi oferecida para a capacitação da mão-de-obra; a saúde pública para a manutenção do trabalhador em condições de saúde apropriadas para a produção. O Estado no sentido estrito custeou esses serviços para dar suporte ao desenvolvimento da economia. Esses chamados salários indiretos foram oferecidos pelo Estado e constituíram-se:

em serviços sociais (educação, saúde pública, etc.) e assistenciais (seguro-desemprego, campanhas de alimentação, transferência de renda, etc.), em subsídios estatais (ao transporte, à moradia, a certos artigos da cesta básica, etc.) e em complementos salariais (tíquetes-refeição, vale-transporte, pensões à população carente, etc.). (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 176)

As políticas de intervenção de oferta de “salários indiretos” foram elaboradas para que o trabalhador pudesse consumir os produtos oferecidos pela empresa privada, consolidando um mercado de consumo em massa, local, que evitasse o subconsumo, num contexto evidenciado pela crise de superprodução. A política de “pleno emprego” foi outra estratégia que corroborou para o mesmo fim. Teve como objetivo assegurar à parcela da população que não estava no mercado de trabalho, a possibilidade de consumo dos bens produzidos e comercializados. As políticas de redução das taxas de juros foram propostas com o objetivo de aquecer a economia com a entrada de mais indústrias e, conseqüentemente, maior demanda de trabalho, além da incorporação de trabalhadores nos serviços públicos financiados pelo Estado.

A organização dos trabalhadores foi essencial, em grande medida, pela pressão exercida sobre a classe dominante, para que os dominados tivessem algumas das suas necessidades atendidas. A ampliação dos direitos trabalhistas foi um exemplo dessa correlação de forças, o que desarticulou a organização dos trabalhadores, na mesma medida em que se criava uma imagem positiva do Estado, no sentido estrito, como uma instituição que está a serviço do povo. Destacamos que o americanismo-fordismo e sua

política de Bem-Estar Social não se estenderam a todo o globo terrestre. Excluindo os países "subdesenvolvidos", do chamado "Terceiro Mundo". As estratégias propostas por Keynes legitimaram a intervenção do Estado na economia, cooptaram muitos trabalhadores e contribuíram para que o modo de produção socialista fosse descartado pela classe trabalhadora.

No decorrer do século XX, segundo Antunes e Pinto (2017), um duplo processo de alienação proporcionou o surgimento de novas particularidades e singularidades, assim como "manteve essencialmente os seus traços ontológicos, quer em sua variante taylorista e fordista, quer em seu experimento toyotista" (ANTUNES; PINTO, 2017, p.15). O projeto desenvolvido por Keynes para combater, em curto prazo, a crise promovendo produção e consumo em massa, por intermédio da utilização do fundo público e da intervenção do Estado na economia, tornou-se impraticável para o capital, em longo prazo, gerando uma nova fase de crise, ocorrida a partir de 1973. A crise econômica capitalista da década de 1970 lançou a desconfiança nas teorias econômicas, até então dominantes, assim como suas expressões práticas: as políticas econômicas. Uma nova crise orgânica se desenhava com o início de um processo diferenciado de organização da produção, de regulação das forças produtivas e de configuração das relações de poder no Estado Ampliado.

## **1.2 A crise orgânica, a Recomposição Burguesa e o Novo Bloco Histórico**

As crises desencadeadas no modo de produção capitalista não constituem um momento acidental ou desarticulado do sistema "harmonioso" do capital, pelo contrário, as crises estão, intrinsecamente, ligadas à contradição fundamental entre capital e trabalho, desempenhando função orgânica na reprodução do capital. Para Poulantzas (1977), tais crises funcionam como o "desencadeamento concentrado e "selvagem" das contra tendências à baixa tendencial da taxa de lucro" (POULANTZAS, 1977, p. 05). Nesse sentido, a crise do petróleo, no ano de 1973, dá início a uma crise econômica e política, que combinou índices de depressão e inflação, sendo marcada por uma decadência contínua, mostrando-se sistêmica e duradoura, podendo ser caracterizada como estrutural (MÉSZÁROS, 2009).

Segundo Poulantzas (1977), a crise da década de 1970 foi tão "profunda que afetou o conjunto das relações sociais (crise econômica e crise política) e se manifestou numa conjuntura, no sentido de um desvendamento de contradições inerentes à estrutura social" (POULANTZAS, 1977, p.10). Concebemos tal crise como orgânica

(GRAMSCI, 2011c), pela capacidade de transformação tanto na estrutura, quanto na superestrutura do bloco histórico, onde a crise "trata-se de um processo, que tem muitas manifestações e, no qual causas e efeitos se interligam e se sobrepõem. Simplificar significa desnaturar e falsear" (GRAMSCI, 2011c, p.329). Dessa forma:

a "crise" é tão somente a intensificação quantitativa de certos elementos, nem novos nem originais, mas sobretudo a intensificação de certos fenômenos, enquanto outros, que antes apareciam e operavam simultaneamente com os primeiros, neutralizando-os, tornaram-se inoperantes ou desapareceram inteiramente. Em suma, o desenvolvimento do capitalismo foi uma "crise contínua", se assim se pode dizer, ou seja, um rapidíssimo movimento de elementos que se equilibravam e neutralizavam. (GRAMSCI, 2011c, p.330)

Longe de uma concepção mecanicista, evolucionista e economicista da crise (POLANTZAS, 1977) que postula a noção de uma "crise geral", em que a reprodução atual do capital sempre é a última fase de sua reprodução, como se vivêssemos num modus operandi permanente de crise, Gramsci (2011) nos ajuda a compreender que os elementos da crise – sempre presentes na reprodução do capitalismo – se modificam de acordo com a fase que atravessa o capitalismo, em determinado período histórico. Portanto, a análise da crise de forma dialética trata da solidificação das contradições características das crises. Como uma crise de natureza econômica e política, ao tecermos uma análise sobre ela, torna-se preciso fugir da concepção de crise burguesa e da concepção de crise mecanicista e evolucionista, já que ambas pretendem ocultar:

a luta de classes em benefício da concepção de uma sociedade integrada, do pluralismo de "poderes" e de "contrapoderes", de "institucionalização dos conflitos sociais" etc. Isto não apenas impede que se dê conta da crise em seu lugar próprio, mas também, na medida precisamente em que estas concepções reduzem mais comumente os "conflitos" político-sociais a conflitos de ideias e de opinião, que se fale da crise política de outro modo que não nos termos de "crise de valores" ou "crise de legitimação". Quando de fato: a) Os elementos genéricos de crise política, devidos à luta de classes, são inerentes à reprodução mesma do poder político institucionalizado; b) A crise política – crise do Estado detém ela mesmo, sob certos aspectos, um papel orgânico nesta reprodução da dominação de classes, pois a menos que o resultado da luta chegue à transição para o socialismo, esta crise pode ser a via (às vezes a única via) para que se restaure, por meios específicos e "a quente", uma hegemonia de classe vacilante, e a via (às vezes a única via) de uma transformação-adaptação por meios específicos e "a quente", do Estado capitalista às novas realidades da luta de classes. (POULANTZAS, 1977, p. 7-8)

Assim como o político não é o reflexo do econômico, o econômico não é o reflexo do político. Uma crise econômica pode-se traduzir numa crise política quando "manifestam uma crise do conjunto das relações sociais, um termo particular: uma crise de hegemonia (crise orgânica) segundo o termo de Gramsci, ou "crise estrutural",

segundo um termo atual” (POULANTZAS, 1977, p.10) distinguindo-se claramente das crises cíclicas do capitalismo. Desse modo, para frear as altas taxas de inflação, as medidas monetárias e financeiras tomadas, se pautavam na "racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho" (HARVEY, 2008, p. 137). O capital lançou mão de um processo amplo de reestruturação produtiva, aliado a dominação política conduzida pelo capital financeiro, com o objetivo de recuperar a ascensão das suas taxas de lucratividade e restituir seu projeto hegemônico, abalado pelas lutas do operariado.

Diante da rigidez dos investimentos que impediam a "flexibilidade" no planejamento e a estruturação dos mercados de consumo, a alternativa do capital foi a materialização de um sistema de organização e regulação da produção, baseado na “flexibilidade”. Para os "males" da rigidez imposta pelo fordismo/keynesianismo, a palavra de ordem foi “acumulação flexível” que indicou a "flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo" (HARVEY, 2008, p.140). As décadas seguintes foram pautadas na profunda reestruturação econômica, permitindo que:

os empregadores exerce[ssem] pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez o Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural" (em oposição a "ficcional"), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, 2008, p. 141)

Com o fim do acordo de Bretton Woods, em 1971, findaram também as taxas fixas de câmbio livre e a livre conversão do dólar frente ao ouro. O que levou a uma desvalorização do dólar e, conseqüente, enfraquecimento econômico dos EUA, que desde o pós-guerra havia assumido a liderança nas relações internacionais. Em 1973, um grande aumento do preço do petróleo foi o responsável, junto com outros fatores, para que a inflação alcançasse níveis exorbitantes, até então nunca vistos. A crise vivenciada na década de 1970, no que tange a parte estrutural, operou a reorganização do sistema financeiro global, a fim de proporcionar ao capital sua sobrevivência e, principalmente, sua expansão. Harvey (2008) evidencia que:

a formação de um mercado de ações global, de mercados futuros de mercadorias (e até de dívidas) globais, de acordos de compensação recíproca de taxas de juros e moedas, ao lado da acelerada mobilidade geográfica de fundos, significou, pela primeira vez, a criação de um único mercado mundial de dinheiro e de crédito. (HARVEY, 2008, p.152)

A expansão financeira iniciada a partir da crise de 1973 pelo grande capital, como maneira hegemônica de acumulação e de internacionalização, foi chamada por Chesnais (1996) de mundialização do capital e por Harvey (2005) de novo imperialismo. Em paralelo, iniciou-se um processo de abertura ao capital especulativo, a fim de aproximar o excedente mundial pelos Estados nacionais. O processo de financeirização do capital se concentrou no aumento da circulação do capital-monetário e do capital fictício, corroborando para, no contexto de mundialização da economia, a articulação entre os grupos industriais transnacionais e as instituições financeiras. Configurou-se, dessa forma, a formação de um bloco composto:

a) pelos Estados-nação mundialmente hegemônicos; b) pelas entidades intergovernamentais e privadas de controle do fluxo mundial de capital (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Clube de Paris, Banco Interamericano de Desenvolvimento); e c) pelas grandes corporações globais e empresas monopolistas transnacionais. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, 186)

Simultaneamente, o declínio do chamado “socialismo real” significou o enfraquecimento da resistência socialista no campo concreto de atuação, favorecendo o capital e a ascensão do projeto neoliberal. Para Montañó e Duriguetto (2011) a crise do “socialismo real” corroborou para a ampliação do controle imperialista, uma vez que não existiam mais as “barreiras socialistas” para impedir o avanço imperialista, os organismos internacionais redirecionaram suas políticas. Com o fim do “socialismo real” não era mais necessário evitar a influência socialista com ações baseadas na solidariedade internacional. Os autores (2011) também salientam a desarticulação dos partidos comunistas, o transformismo de vários intelectuais orgânicos de esquerda e a incorporação do mercado dos países socialistas permitindo a materialização da mundialização do capital.

Nessa conjuntura, o modelo de desenvolvimento de organização das relações produtivas que passava a se configurar, vinha de uma estrutura fordista/taylorista para uma estrutura toyotista e de uma superestrutura keynesiana para uma superestrutura neoliberal. A crise de hegemonia abalou as potências imperialistas tanto na estrutura, quanto na superestrutura do bloco histórico. De acordo com Gramsci, segundo Castelo (2013), as categorias de estrutura e superestrutura são imprescindíveis para a

compreensão da crise orgânica e estrutural, conforme a ocorrida na década de 1970.

Tais crises acontecem quando:

“contradições insanáveis na estrutura” – derivadas do descompasso entre o avanço revolucionário das forças produtivas e a conservação de antigas relações sociais de produção – não são mais contidas dentro dos limites impostos pela superestrutura. Rompem-se os laços entre estrutura e superestrutura, e o bloco histórico ameaça se desagregar completamente, abrindo um período histórico de convulsões políticas, econômicas e sociais. (CASTELO, 2013, p. 107)

As causas da crise foram emanadas das contradições advindas do capital e das lutas de classe em todas as dimensões. A queda da taxa de lucro, a decadência das bases de acumulação e o subconsumo da classe trabalhadora podem explicar as crises econômicas. Contudo nos interessa retomar a maneira pela qual a classe burguesa iniciou a retomada da sua supremacia política, cultural e econômica.

Como nova maneira de desenvolvimento das relações sociais de produção tem início o Toyotismo – modelo de produção oriundo da experiência da Toyota Motor Company, no Japão – que se espalhou pelo resto do mundo nos anos que sucederam as guerras ganhando força, a partir da crise da década de 1970, ora mesclando, ora substituindo o padrão fordista dominante. Como características fundantes, o Toyotismo teve como proposta: a relação da produção com a demanda; o trabalho em equipe; o processo produtivo baseado na flexibilidade, permitindo ao trabalhador operar diversas máquinas de forma simultânea; a metodologia “just in time”, garantindo o melhor aproveitamento do tempo de produção; um conjunto de técnicas de informação e reposição chamado “kanban”; e uma estrutura produtiva horizontal, incentivando a subcontratação. Considerado, portanto, um procedimento lucrativo e consideravelmente mais rápido de produção de mercadorias, que iniciou seu processo de ampliação, segundo Antunes (2006), a partir da necessidade da empresa aumentar sua produção, sem aumentar o número de trabalhadores, respondendo de forma satisfatória a crise financeira.

A flexibilidade na organização da produção, na sua regulação, obrigatoriamente foi estendida para o consumo. A mesma flexibilidade que permitiu uma aceleração na capacidade de inovação dos bens, reduzindo o tempo de giro através do uso de novas tecnologias e do sistema de gerenciamento de estoques “*just in time*”, que trabalhava com a ideia de não produção de estoques, também produziu uma diminuição do tempo de uso das mercadorias. Harvey (2008) acrescenta que:

a acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os

artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (HARVEY, 2008, p. 148)

A contração do emprego industrial ocorrida na década de 1970 impulsionou, em certa medida, um aumento da oferta de emprego no setor de serviços que abrangia desde serviços de assistência, distribuição e transporte, até serviços em segmentos como o de imóveis, saúde e educação. Contudo, parte dessa expansão era proveniente da subcontratação e da consultoria. O que significou que os serviços que antes eram aglutinados num mesmo espaço físico, constituindo todos os serviços operados por uma determinada indústria, com a entrada da subcontratação e da consultoria, esses serviços passaram a ser entregues a empresas diferenciadas, que passaram a prestar serviços à empresa matriz. Há também quem defenda que esse aumento do emprego no setor de serviços teve relação com a necessidade de aceleração do tempo de giro das mercadorias para serviços que apresentassem um tempo de vida mais efêmero. Todas as explicações em torno do aumento da oferta de serviços, permite evidenciar que a partir dos anos 1970, seu aumento foi substancial.

O que se observa, no entanto, é que fatores como a capacidade de dispersão geográfica, a valorização do empreedimentismo, a flexibilidade e a desregulamentação propostas pela tentativa de recomposição burguesa contribuíram, como o previsto, para o fortalecimento das grandes corporações. A grande onda de fusões e aquisições que foram levadas a cabo a partir desses fatores movimentou a economia, ao mesmo tempo em que permitiu que funcionários de uma determinada empresa não tivessem nenhum vínculo com a mesma, já que os serviços eram em sua maior parte terceirizados. Harvey (2008) ratifica que as tensões presentes no capitalismo “entre monopólio e competição, entre centralização e descentralização de poder econômico, est[ão] se manifestando de modos fundamentalmente novos” (HARVEY, 2008, p. 150). Segundo o autor (2008), o capitalismo está cada vez mais organizado em prol da dispersão geográfica, da flexibilidade dos mercados e processos de trabalho, características permeadas pela inovação tecnológica.

A inovação tecnológica está imbricada com a velocidade em que a informação consegue, quase que instantaneamente, circular no tempo e no espaço, através das tecnologias de informação. A análise dos dados e o controle da informação passaram a ser aliados da burguesia nesse processo de recomposição. Não é um dado novo que o



conhecimento científico e técnico sempre foi valorizado na disputa econômica, ao longo da história, contudo, há aqui também novos entendimentos sobre o interesse no conhecimento, que num mundo onde o efêmero e a flexibilidade passaram a ser imperativos de uma “nova ordem”, quem detém o último conhecimento produzido pela humanidade encontra-se à frente na luta competitiva. A produção do conhecimento científico passa a andar de mãos dadas com a lucratividade das empresas privadas, financiadoras de tal produção. A propagação das informações são armas poderosas na luta pela competitividade, que além de estarem voltadas para a vendagem do produto, estão imbricadas com a própria imagem da empresa/corporação na realização da sua expansão, através das fusões, das políticas de governo e na promoção de determinados valores culturais.

Na esfera produtiva, houve a adoção de novas tecnologias, novas formas de gestão do processo de trabalho e novas formas de gestão dos fundos financeiros e de investimentos das empresas. Apesar do mundo do trabalho adquirir novas configurações, Castelo (2013) adverte que continua a existir a supremacia do capital sobre o trabalho “do qual a centralidade da produção não desaparece e a teoria do valor-trabalho ainda deve ser considerada como um dos instrumentais teóricos mais sólidos para o desvelamento das relações de produção fetichizadas e alienadas do capitalismo” (CASTELO, 2013, p. 173). O incremento da automação e da microeletrônica não determinou o fim da alienação, muito menos o fim da subsunção real do trabalho à burguesia. Sobretudo trouxe transformações nas forças produtivas e nas relações sociais de produção, a fim de restabelecer condições sociais e econômicas à classe burguesa, reafirmando o domínio da burguesia sob a classe trabalhadora.

Segundo Harvey (2008), o mercado de trabalho sofreu com o aumento da competição, com o afunilamento das margens de lucro, com o enfraquecimento do poder sindical e com o consequente excedente de mão-de-obra. Toda essa conjuntura facilitou a imposição de contratos de trabalho mais flexíveis, assim como seus efeitos mais cruéis, como a negação de direitos de pensão e seguridade, a inexistência de manutenção de níveis salariais e a instabilidade empregatícia, além do aumento da subcontratação ou contrato temporário que trabalha na perspectiva de redução de uma quantidade expressiva de força de trabalho permanente, que ainda goza de direitos trabalhistas. A ideia era reduzir a obrigação do empregador em cumprir os direitos trabalhistas, já que com a taxa de lucro em declínio, o empregador poderia realizar a demissão do trabalhador sem maiores problemas com a justiça do trabalho.

Para tanto, um processo produtivo flexível forjado na polivalência do trabalhador que, nessa fase do modelo de produção capitalista, deveria ser preparado para operar mais de uma máquina, diferentemente do fordismo. Isso não quer dizer, portanto, que o trabalhador, no Toyotismo, participa de todo processo de produção. Sua condição continua alienada, já que esses saberes exigidos ao trabalhador multifuncional continuam sendo instrumentais. O que supõe, nesse caso, é uma intensificação maior da exploração do trabalho, que tem somado a esta “multifuncionalidade” do trabalhador de novo tipo, um sistema de controle coordenado eletronicamente, que intensifica continuamente o ritmo da cadeia produtiva.

Para o desenvolvimento produtivo flexível foi necessário a flexibilização da organização do trabalho, que passou a ser desenvolvido por equipes e a acontecer a partir de um modelo baseado na horizontalização da produtividade, “reduzindo-se o âmbito de produção da montadora e estendendo-se às subcontratadas, às “terceiras”, a produção de elementos básicos, que no fordismo são atributos das montadoras” (ANTUNES, 2006, p.35). Formaram-se redes produtivas onde continua se separando atividades intelectualizadas – atividades de planejamento, pesquisa, concepção, finanças, etc. – e atividades manuais – produção e montagem de peças e partes específicas de mercadorias. E toda essa divisão vem geograficamente demarcada: os grandes oligopólios multinacionais são instalados nos grandes centros, onde se desenvolve o trabalho intelectual; já nos países periféricos, organizam-se as empresas que prestam serviços terceirizados e que trabalham, objetivamente, na produção da mercadoria.

Tornou-se necessário, também, operacionalizar a flexibilização dos trabalhadores, sobretudo no que tange aos seus direitos trabalhistas, que deveriam estar voltados ao imperativo do mercado consumidor. Antunes (2006) esclarece que a estrutura do Toyotismo está imbricada com a contratação de quantidades mínimas de trabalhadores que são ampliadas através das “horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras” (ANTUNES, 2006, p.36). Nesse modo de regulação das relações produtivas tornam-se frequentes a propagação de modelos de trabalho baseados na flexibilização, na subcontratação, na terceirização, no controle da qualidade total, nas técnicas de *just in time*, no gerencialismo “participativo”, entre outros fatores que, segundo Antunes (2006), são responsáveis pela constituição de uma nova forma de organização do trabalho, de uma

nova maneira de regulação das relações produtivas e de um novo rearranjo social entre Estado, trabalho e capital. Baseadas em paradigmas que estão alicerçados na produção do consenso entre as classes sociais, supondo que o trabalhador incorpore a sociabilidade competitiva e concorrencial, engendrada pelo capital. Como consequência, Antunes (2006) destaca:

o distanciamento pleno de qualquer alternativa *para além do capital*, à medida que se adota e postula uma ótica do mercado, da produtividade, das empresas, não levando sequer em conta, com a devida seriedade, entre tantos outros elementos tão graves e prementes como, por exemplo, a questão do *desemprego estrutural*, que atualmente esparrama-se por todo o mundo, em dimensões impressionantes, que não poupa nem mesmo o Japão, que nunca contou com excesso de força de trabalho. (ANTUNES, 2006, p.40)

A forma como o Toyotismo trabalha o consenso é mais intensiva que o fordismo, já que incute no trabalhador a sensação de pertencimento a uma “família” – a empresa – com todas as conotações e sentimentos que envolvem os laços familiares. O trabalhador de novo tipo precisa estar subjogado ao espírito da empresa, num tipo de “envolvimento cooptado, que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho” (ANTUNES, 2006, p. 42). A lógica que permeia a integração toyotista trabalha o pensamento e a ação do trabalhador em consonância com a produtividade, mesmo sob superficial aparência de que o trabalhador participa das decisões da empresa. Na essência “o resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece *alheio e estranho* ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o *fetichismo* da mercadoria” (ANTUNES, 2006, p. 42).

Nessa conjuntura, a educação requisitada pelo capital deve ser “flexível”, “eficiente” e “enxuta”. A qualificação da força de trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017), no Toyotismo, ganhou centralidade tanto fora quanto dentro das empresas. No interior das fábricas, a Toyota adaptou o programa TWI às suas necessidades de produção, criando o Toyota Training Within Industry (TTWI). Apropriou-se da gerência científica e aliou-se ao detalhamento das tarefas, a supressão de desperdícios e a utilização dos saberes dos trabalhadores.

Fora das fábricas, as instituições de ensino adequaram seus currículos e estrutura às exigências do modo de produção toyotista: aprendizagem flexível para formar profissionais flexíveis, capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas com ênfase nas experiências práticas, em detrimento de uma educação propedêutica; o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” capaz de conferir ao trabalhador uma adaptação mais rápida e fácil às mudanças de tarefas; o

desenvolvimento da capacidade de “aprender ao longo da vida” em prol de uma proatividade exigida e uma busca por aperfeiçoamento constante; e o aprimoramento das qualificações voltadas para o comportamento, estimulando o trabalho em equipe, pautado na competição por melhores remunerações. A teoria do capital humano se desenvolve, nesse contexto, sobre a premissa de uma educação flexível destinada a uma sociedade que valoriza, cada vez mais, os saberes científico-tecnológicos padronizados. A educação torna-se um empreendimento que deve ser assumido pelo sujeito trabalhador, entendida como um investimento, apesar dos custos gerados. É, portanto, uma “escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos “valores do mercado”, por sua “filosofia” utilitarista” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.97).

A luta de classes presente durante as crises e, sobretudo, as brechas encontradas pela classe trabalhadora são determinantes para que ações como o Welfare State sejam materializadas, de forma que garantam mínimas condições de sobrevivência para a classe trabalhadora. O que nos permite dizer que “o acúmulo de forças e o acirramento das lutas de classes em favor da classe trabalhadora arrancaram concessões das classes dominantes no pós-guerra, então preocupadas com a possibilidade efetiva de revoluções socialistas na Europa Ocidental” (CASTELO, 2013, p.184). Movimentos reformistas e revolucionários, em uma grande parte do globo terrestre, fizeram a disputa de poder, no decorrer da década de 1970. Castelo (2013) evidencia a derrubada da monarquia na Líbia, em 1969; a eleição de Salvador Allende, no Chile, em 1971; a Revolução dos Cravos, em 1974, em Portugal; a Frente Sandinista de Libertação Nacional, na Nicarágua, em 1979; e a Revolução Islâmica no Irã, em 1979. Castelo (2013) também salienta que, para além desses movimentos históricos mais conhecidos, houve movimentos menores eclodindo em todos os continentes, inclusive nos países capitalistas dependentes.

O Brasil, sob o domínio dos militares (1964 - 1985), enfrentou uma ditadura que de um lado reprimiu os movimentos populares e de outro endossou a hegemonia do capital monopolista. A política econômica desenvolvida nesse período pautou-se na injeção de recursos no mercado internacional e no favorecimento do ingresso e permanência das multinacionais no esqueleto industrial do Brasil. Conhecida como “milagre econômico”, a política econômica desenvolvida na ditadura militar se desenrolou, a partir de 1968, depois de um período de grande recessão. Para o crescimento das taxas de desempenho da economia brasileira, o governo militar garantiu

que os oligopólios nacionais e estrangeiros aumentassem de forma surpreendente suas taxas de acumulação e lucratividade, ao desenvolver uma racionalização calculada aliada ao investimento em novas fontes de financiamento tanto internas, quanto externas. A economia brasileira esteve apoiada internamente “num setor de bens de capital predominantemente vinculado ao Estado; no de bens duráveis multinacional, impulsionador do processo, e, finalmente, num setor de produção de bens de consumo baseado no capital nacional” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p. 31). Externamente, investiu-se na aceleração das exportações e nos empréstimos vinculados ao mercado financeiro internacional.

As contradições presentes na política do “milagre econômico” estavam cada vez mais difíceis de serem escamoteadas, no final do ano de 1974, encontrando ressonância na “crise do petróleo”, de nível internacional. Essa foi uma saída utilizada pelos militares para atravessar o esgotamento do “milagre econômico” e sua queda de legitimidade, diante desse fenômeno. De acordo com Mendonça e Fontes (1996), a crise internacional fomentou uma queda no crescimento das exportações do país, na mesma medida em que proporcionou uma contração de capital no mercado financeiro mundial. Os países de capitalismo central sofreram um aumento de quase 400% no preço do petróleo e, com isso, “procuraram partilhar suas perdas estocando mercadorias de valorização constante. Em consequência, os preços dos insumos básicos se elevaram” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p.55). Essa conjuntura promoveu um aumento excessivo nas taxas de juros que teve um impacto profundo nas economias dos países de capitalismo dependente como o Brasil, uma vez que as importações se tornaram cada vez mais custosas, assim como o custo do dinheiro também foi elevado. Isso dificultou a substituição de maquinários obsoletos por equipamentos mais modernos, comprometendo a extração mais rápida de mais-valia e, conseqüentemente, o aumento das taxas de lucratividade:

por um lado, porque o aumento do custo do capital externo encarecia os investimentos em geral, tornando a expansão da dívida externa sufocante e a decisão de investir, um risco. Por outro, porque a alternativa encontrada para a carência de recursos estrangeiros foi o mercado financeiro interno, que tirou partido da conjuntura, “colando” suas taxas de juros às vigentes no exterior. Por fim, porque o recurso a expedientes convencionais como o arrocho salarial era agora inviável, após dez anos de exaustão da classe trabalhadora. (MENDONÇA; FONTES, 1996, p.56)

A estrutura industrial oligopolista concentrou seus investimentos no mercado financeiro, o que resultou numa aceleração do processo inflacionário com o aumento das dívidas internas e externas. É nessa conjuntura que o Estado, a partir de 1975, inicia

um movimento de mudança nas prioridades do desenvolvimento no país que se materializa através do II Plano de Desenvolvimento (PND), iniciado no governo de Geisel. Segundo Mendonça e Fontes (1996), o II PND privilegiou o setor de bens de produção em detrimento do setor de consumo duráveis antes carro-chefe da política econômica dos militares. Essa mudança foi operada pelas empresas estatais de produção. Para as autoras (1996), o II PND mais do que atender aos interesses econômicos, mesmo que provisoriamente, ele mostrava as fissuras que estavam se desenhando no interior do bloco de poder. Como ações do governo, destacamos o esmorecimento do setor de bens de consumo duráveis, retirando os recursos financeiros, motivando a transição para outras áreas de atuação consideradas prioritárias para o desenvolvimento da nação e impondo sérias medidas de restrição ao crédito direto ao consumidor; o aumento do controle público sobre os fluxos de investimento com a transferência para o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE) dos fundos de poupança; a definição de um novo núcleo de acumulação capitalista fora da região sudeste; e o aumento da dívida externa gerada pelo investimento do governo em especulação financeira.

Mendonça e Fontes (1996) destacam o papel do II PND e de toda política econômica traçada no país ao lado do conservadorismo político, como a gênese da construção de uma “nova” ideologia burguesa defendida por uma parcela do empresariado brasileiro, que constituiu uma vanguarda da burguesia industrial no país. Essa “nova” burguesia se pautou “no desenvolvimento da indústria de base, no fortalecimento da indústria nacional e no saneamento do sistema financeiro” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p.63). Embora o projeto na aparência possa ser chamado de nacionalista, na sua essência não continha nenhuma contradição com o projeto estrangeiro já que “esses empresários de vanguarda, do setor de bens de capital, tiram do “bolso do colete” um projeto de desenvolvimento mais humano e com preocupações sociais, vindo ao encontro de toda sociedade” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p.63), diante da crise do capitalismo mundial, em geral e do brasileiro, em particular. O bloco histórico toyotista-neoliberal materializado a partir da crise internacional fundou novas materializações para os processos econômicos, políticos, sociais e culturais apoiando-se na produção do consenso como sua principal meta política.

### 1.3 Neoliberalismo: ideologia, crise e hegemonia

A emergência do neoliberalismo consiste no atual plano hegemônico de recomposição do capital, diante da crise orgânica da década de 1970. Ela vem se sustentando em três estratégias fundamentais: a reestruturação produtiva, o projeto de contrarreforma do Estado e a ofensiva contra os direitos trabalhistas e as lutas sindicais. Nascido após a segunda guerra mundial, o neoliberalismo se inicia como uma reação ao intervencionismo estatal. Friedrich Hayek, um dos seus principais intelectuais formuladores, reuniu na Suíça, em 1947, na estação de Mont Pèlerin, um grupo de trinta e sete intelectuais que compartilhavam de ideais liberais, fundando a Sociedade de Mont Pèlerin. Foi presidida por Hayek durante quatorze anos. Reuniu intelectuais orgânicos da burguesia como Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Michaels Polanyi, entre outros que contribuíram para a formulação, sistematização e difusão das ideias-força neoliberais. Segundo Anderson (1995), tal instituição era altamente organizada: com reuniões internacionais a cada dois anos e com o objetivo de “combater o keynesianismo e solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Castelo (2013) destaca que a Sociedade de Mont Pèlerin – caracterizada como um aparelho ideológico da classe dominante – teve como objetivo formar uma “organização coesa e engajada na produção e difusão de uma ideologia opositora às teorias intervencionistas – marxismo e keynesianismo – resgatando, atualizando e revisando os fundamentos do liberalismo clássico para a nova fase do capitalismo” (CASTELO, 2013, p. 218). Para uma melhor compreensão do neoliberalismo, torna-se importante analisá-lo a partir de uma perspectiva histórica que nos permita reconhecer as continuidades e as rupturas com o liberalismo, compreendendo-o a partir das relações que produzem a realidade. Sobretudo, quando identificamos que as bases do liberalismo estão radicadas na propriedade privada dos meios de produção, no individualismo, na defesa da liberdade, do livre mercado, na competição e na concorrência, garantindo o desenvolvimento da ordem burguesa. Para Hayek (1981), o liberalismo clássico como teoria sistematizada foi resultante de experiências bem sucedidas de prosperidade material individual que partiram das limitações de atuação impostas aos governos ingleses. O conceito da teoria liberal, segundo Hayek (1981) advoga que:

sob a aplicação de regras universais de conduta justa, protegendo um reconhecível domínio privado dos indivíduos formar-se-á uma ordem espontânea das atividades humanas de muito maior complexidade do que jamais se poderia produzir mediante arranjos deliberados, e que em

consequência as atividades coercitivas do governo deveriam limitar-se à aplicação dessas regras, quaisquer que sejam os demais serviços que simultaneamente o governo possa prestar na administração dos recursos específicos que forem colocados à sua disposição para esses fins. (HAYEK, 1981, p. 49)

Baseado em normas abstratas de uma “ordem espontânea”, a teoria liberal proposta por Adam Smith, Edmund Burke, Charles Alexis Tocqueville, entre outros intelectuais liberais, evidenciava a submissão da sociedade às orientações da “ordem do mercado”. Legitimava-se nos princípios de uma liberdade onde os indivíduos não possuiriam nenhum impedimento ou restrição, advindos de outros sujeitos ou instituições sobre suas ações na sociedade, sobretudo na atuação do Estado, em sentido estrito, que ficaria restrita, por meios coercitivos, à “aplicação das regras de conduta justa e em cujo exercício está excluída latitude de ação e o fornecimento de serviços” (HAYEK, 1981, p.52).

O neoliberalismo, assim como o liberalismo, também se apoia nas liberdades individuais, comerciais, produtivas, mercadológicas e entende que “cabe ao Estado garantir os direitos básicos dos indivíduos, a liberdade de ação dos agentes econômicos e o fornecimento de bens públicos e serviços estatais necessários à manutenção da ordem” (CASTELO, 2013, p. 220). Para Hayek (1981), o indivíduo produz a ordem social, a partir de suas experiências e sem intencionalidade. Segundo a Sociedade de Mont Pèlerin, o mercado possuía grande importância, devido a sua capacidade de auto ordenação que garantia, segundo Hayek, a organização societária ideal. Vincula-se à teoria liberal onde as liberdades individuais ao invés de divergirem entre si, seriam conduzidas para o bem-estar da coletividade, pela “mão invisível do mercado”. Os problemas da política monetária e financeira apenas poderiam ser resolvidos pela capacidade de auto-organização do mercado que seria, inclusive, responsável pela determinação dos salários dos trabalhadores. Para Hayek (1981) tanto o liberalismo continental francês, quanto o socialismo estavam inseridos no racional construtivismo e, portanto, não consideravam a ordem espontânea e natural do mercado.

Outro ponto forte desse processo foi o combate à ideologia socialista, vista como a negação da liberdade individual humana. Castelo (2013) destaca que, na declaração de fundação da sociedade de Mont Pèlerin, os intelectuais formuladores do neoliberalismo identificaram no mundo pós-guerra a existência de uma crise de “moralidade” e “ética”, devido às políticas intervencionistas: keynesianismo e marxismo. Seguindo essa lógica, a desigualdade econômica produzida pelo sistema de produção capitalista era entendida



como a mola mestra capaz de estimular a produtividade do trabalho e a geração de riquezas ao estimular a competição entre as classes – a burguesa preocupada em manter seus padrões de acumulação e a trabalhadora preocupada em alcançar os padrões de acumulação da classe burguesa. A desigualdade, para esses intelectuais, também impulsionava o progresso tecnológico quando se defendia o consumo de bens de luxo pela burguesia, como princípio para a criação de uma indústria que seria capaz de despertar na população novas necessidades de consumo, a construção de uma nova pedagogia da Hegemonia.

O contexto da gênese do neoliberalismo não era favorável à ideologia defendida pelos seus intelectuais, já que o capitalismo avançado estava vivendo a “era de ouro” (HOBBSAW, 1995) devido à capacidade e velocidade de expansão do capital. As ideias formuladas pela sociedade de Mont Pèlerin, como reflexo de uma ideologia arbitrária (GRAMSCI, 2014) somente começaram a ganhar força, a partir da crise ocorrida na década de 1970, quando o mundo amargou uma profunda recessão. Anderson (1995) destaca que, segundo a Sociedade de Mont Pèlerin, o cerne da crise estava na pressão da classe trabalhadora sobre o Estado, organizada em sindicatos e em movimentos operários, fato que havia desencadeado a corrosão nas bases de acumulação burguesas, com as exigências de melhorias salariais e de aumento do gasto social pelo Estado. A reforma operada pelo projeto social democrata que resultou no Estado de Bem-Estar Social seria, portanto, a causa do esgotamento da reprodução do capital. A reforma sugerida por estes intelectuais deveria, dessa maneira:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON, 1995, p.11)

O laboratório da contrarreforma neoliberal começou na periferia do sistema, inicialmente, no Chile (1973) durante a ditadura do general Augusto Pinochet, assessorada por consultores ligados à Escola de Chicago e, mais especificamente ao professor Milton Friedman. Na China, Deng Xiaoping também realizou reformas neoliberais, no ano de 1978. No centro do capitalismo, na Grã-Bretanha, o governo conservador da primeira ministra Margaret Thatcher, em 1979. Nos EUA, um ano depois, com o governo republicano do presidente Ronald Reagan e na Alemanha com o

partido social cristão de Thomas Kohl, em 1982. No decorrer da década diversos países realizaram a contrarreforma: Peru, México, Argentina. No Brasil, esse movimento se aprofunda a partir dos anos 1990.

Segundo Anderson (1995), os governos neoliberais recém-estabelecidos tomaram algumas medidas práticas a fim de materializar a ideologia a qual defendiam. O governo de Margaret Thatcher estimulou a elevação das taxas de juros, a diminuição dos impostos sobre os rendimentos altos, o arrocho salarial, a extinção do controle sobre o fluxo financeiro, o corte dos gastos sociais, a criação de altos níveis de desemprego, o enfrentamento ao poder dos sindicatos, a compressão das greves, a imposição de uma nova legislação contra os sindicatos e o incentivo às privatizações. Nos EUA, o governo Ronald Reagan estabeleceu como prioridade a competição militar com a URSS. O objetivo era fazer com que a economia da URSS quebrasse o que seria um facilitador para a derrubada do regime socialista. Como medidas internas, Ronald Reagan diminuiu os impostos sobre os rendimentos altos, elevou as taxas de juros, comprimiu as greves e, ao contrário do que pregava a cartilha neoliberal, Reagan se envolveu em gastos militares elevados interferindo no orçamento do país de modo negativo.

Já o continente europeu experimentou um neoliberalismo mais cauteloso, que manteve sua ênfase na adequação do regime orçamentário e nas reformas fiscais. O norte europeu chegou a eleger governos de esquerda que se apresentaram como uma possibilidade progressista, diante da ideologia neoliberal. Contudo, muitos deles sucumbiram ao neoliberalismo, devido à pressão exercida pelos mercados financeiros internacionais. Anderson (1995) destaca que em países como Austrália e Nova Zelândia, distantes geograficamente do nascedouro da ideologia neoliberal, tiveram a expressão mais ortodoxa do neoliberalismo em comparação com os demais países capitalistas avançados. Tais experiências foram sinalizadoras da força hegemônica que a ideologia neoliberal vinha alcançando já que:

no início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles um zelo neoliberal. O neoliberalismo havia começado tomando a socialdemocracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da socialdemocracia. Depois, os governos socialdemocratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. (ANDERSON, 1995, p.14)

Havia algumas exceções dentro do continente europeu: a Suécia e a Áustria resistiram o quanto puderam a onda neoliberal e, fora da Europa, o Japão. No entanto, ao adotarem a ideologia neoliberal, os países acima conseguiram conter a grande

inflação da década de 1970 e recuperar as taxas de lucro, ao mesmo passo em que as taxas de desemprego e o grau de desigualdade aumentaram exponencialmente. Pode-se concluir que o objetivo imediato do programa neoliberal foi alcançado, no entanto, apesar do aumento das taxas de lucro, as taxas de crescimento continuaram baixas. O objetivo de retomada do ciclo de ouro do capitalismo portanto, não foi alcançado com as medidas neoliberais.

Anderson (1995) explica que o motivo pelo qual as taxas de crescimento continuaram baixas, apesar do aumento das taxas de lucro, deveu-se a desregulamentação financeira tão salientada como medida emergencial do próprio projeto neoliberal. Dessa forma, a ênfase nas transações monetárias diminuiu o comércio mundial de mercadorias reais criando “condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva” (ANDERSON, 1995, p.16). Anderson (1995) atribuiu à permanência de certo estado de bem-estar social ao fracasso do neoliberalismo, apesar de todas as medidas tomadas pelos governos neoliberais para acabar com os gastos sociais, o que se conseguiu foi que:

embora o crescimento da proporção do produto bruto nacional consumida pelo Estado tenha sido notavelmente desacelerado, a proporção absoluta não caiu, mas aumentou [...] Duas razões básicas explicam este paradoxo: o aumento dos gastos sociais com o desemprego, que custaram bilhões ao Estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o Estado a gastar outros bilhões em pensões. (ANDERSON, 1995, p.16)

Na América Latina, segundo Anderson (1995), o regime de Pinochet foi o pioneiro do ciclo de expansão neoliberal com inspiração teórica nas ideias de Milton Friedman. O autor também evidencia o interesse de Thatcher na experiência chilena, o que aproximou as relações entre os dois países, na década de 1980. O governo de Pinochet iniciou a instituição do projeto neoliberal abolindo a democracia e implementando de forma dura a “desregulação, o desemprego massivo, a repressão sindical, a redistribuição de renda em favor dos ricos, a privatização de bens públicos” (ANDERSON, 1995, p.19). A ditadura de Pinochet foi classificada como uma das mais cruéis que existiu no período que sucedeu a segunda guerra mundial. Anderson (1995) explica que, para o neoliberalismo, a democracia não é um ponto fundamental. A democracia e a liberdade podem “facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidir interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse” (ANDERSON, 1995, p. 20). Países como México, Argentina, Peru e Venezuela também implementaram a política neoliberal, apenas a Venezuela não obteve sucesso. Seu fracasso, segundo

Anderson (1995) se deve a continuidade do regime democrático no país. Nos outros três países, os êxitos vieram acompanhados de regimes autoritários. Castelo (2013) salienta que a imbricação entre neoliberalismo e ditadura sempre esteve em uma linha tênue, uma vez que dos liberais provêm “uma atitude hostil em relação à plenitude dos direitos políticos dos trabalhadores (COUTINHO, 2006), pois considera uma ingerência intolerável aos interesses privados” (CASTELO, 2013, p. 225).

Hayek em seu livro “O caminho da Servidão”, publicado no ano de 1944, deixa claro o posicionamento político neoliberal, que defende princípios baseados nos direitos individuais, na atuação limitadora e representativa do Estado, no respeito à propriedade privada, nos acordos econômicos e na livre iniciativa. Tal movimento em prol da recomposição burguesa teve como objetivo, segundo Castelo (2013), trazer de volta a liberdade e a dignidade que, segundo eles, havia sido perdida pela difusão das ideologias keynesianas e marxistas. Castelo (2013) destaca seis pontos por onde essa recomposição foi encaminhada:

1) um estudo da origem e da natureza da crise, com destaque para os fatores morais e econômicos; 2) a redefinição do papel do Estado, distinguindo o liberalismo do totalitarismo; 3) o restabelecimento do Regime da Lei; 4) a defesa do livre mercado; 5) o combate aos credos hostis à liberdade; 6) a criação de uma ordem asseguradora da paz, da liberdade e da harmonia nas relações econômicas mundiais. (CASTELO, 2013, p. 219)

Se para a antiga doutrina liberal, o Estado tinha uma atuação estrita e definida com inócua interferência nas ações individuais da sociedade civil, para a reconfiguração proposta pela ideologia neoliberal, o Estado deveria garantir direitos básicos aos indivíduos, a partir da difusão dos bens sociais como serviços, desde que essas políticas não cerceassem o desenvolvimento livre do mercado e o direito à propriedade privada. Baseados nesses ideais, Ludwig Von Mises acreditava que a desigualdade econômica oriunda do capitalismo seria capaz de estimular a produtividade e a geração de riquezas além de servir como impulsionadora do progresso tecnológico ao estimular a produção de consumo de bens de luxo entre as classes sociais. Castelo (2013) destaca que esse ideal seria mascarado, futuramente, pelos intelectuais formuladores do neoliberalismo ao incorporarem o tema da “questão social” a fim de:

neutralizar as proposições igualitaristas da esquerda, rebaixando o horizonte intelectual das forças sociais progressistas com os debates sobre equidade, igualdade de oportunidade, vulnerabilidade/exclusão/coesão social, ativismo ético e virtuoso de indivíduos empoderados e comunidades dotadas de capital social, bem como da funcionalidade do Terceiro Setor.” (CASTELO, 2013, p. 222)

A reconfiguração do Estado Ampliado, diante da recomposição burguesa, se desdobrou em importantes alterações na sociedade política no que tange “a formação de aparelhos coercitivos de guerra infinita, vigilância eletrônica e criminalização/militarização da pobreza, de aparelhos coercitivos de espoliação [...] e aparelhos assistencialistas e clientelistas de serviços sociais” (CASTELO, 2013, p. 223). Assim como na sociedade civil quando promoveu e estimulou a criação e o aprofundamento de um conjunto de APHs “produtores e difusores das mais diferentes versões do pós-modernismo, bem como de operacionalização e suporte das políticas sociais assistencialistas e das políticas econômicas rentistas” (CASTELO, 2013, p. 223). Tanto a sociedade política quanto a sociedade civil sofreram transformações por meio da relação dialética entre consenso e coerção, em todas as instâncias da vida social, na perspectiva da atuação sobre o tema da “questão social”, com o objetivo primeiro de manter a atual supremacia burguesa e a conformação da classe trabalhadora ao projeto hegemônico em curso. Embora a materialização do neoliberalismo como bloco histórico tenha tornado hegemônica uma determinada teoria, que está em plena sintonia com a supremacia burguesa, sua materialização não se deu de forma sequencial, sem contradição com alguns dos pressupostos da doutrina e sem resistências. Castelo (2013) enfatiza que:

O processo de expansão e legitimação mundial do neoliberalismo não ocorreu simploriamente a partir da adoção fiel e integral de qualquer cartilha ou documento dos think-tanks imperialistas, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, etc.; ao contrário, as ideias-motrizes da doutrina entraram em contradição com realidades nacionais, regionais ou locais e enfrentaram resistências no seu longo percurso, demorando a se concretizar como um consenso – o que aconteceu apenas na década de 1990 com o Consenso de Washington. (CASTELO, 2013, p. 228)

No Chile, a ditadura de Pinochet (1973) foi contraditória a uma das principais teses neoliberais: a privatização das empresas estatais. Pinochet manteve sob domínio do Estado a mineração do cobre, apesar de todas as condições favoráveis que a realidade política ditatorial do país conferia à materialização das ideias neoliberais. Margareth Thatcher (1979), por exemplo, não conseguiu acabar por completo com toda a rede do Welfare State, sobretudo na área da saúde. Ronald Reagan (1980) obteve inúmeros déficits fiscais por conta dos gastos com a guerra fria, indo de encontro com uma das principais medidas neoliberais que era o superávit primário.

O projeto neoliberal foi sendo implementado pelo mundo através do consenso, liderado pelos aparelhos privados da burguesia, assim como pela coerção aos campos de

oposição da classe trabalhadora. Uma das bases fundantes da ideologia neoliberal foi o ataque aos direitos trabalhistas e às lutas sindicais, com o claro objetivo de reduzir as resistências ao processo de materialização do neoliberalismo. Muitas foram as medidas repressivas aos movimentos grevistas dos trabalhadores organizados, materializando o enfraquecimento das organizações sindicais e trabalhistas. Montaño e Duriguetto (2011) destacam que o capital e o Estado, no sentido estrito, encaminham esse desmonte:

negando-se à negociação com os trabalhadores em greve; reprimindo qualquer medida de luta dos trabalhadores (seja uma manifestação, seja uma paralisação ou uma greve); dilatando as greves dos trabalhadores, ao não responder nem atender a quaisquer de suas reivindicações, como forma de quebrar financeiramente o movimento e incluso sua organização sindical. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.195)

Há também um movimento de descrédito às lutas dos trabalhadores perante a opinião pública, a partir da desqualificação das reivindicações dos trabalhadores, enquanto classe. Uma vez que o imperativo da nova ordem é a colaboração de toda a sociedade, que já não é mais dividida em classes, na superação da crise econômica. Nesse movimento, a atuação dos meios de comunicação de massa é fundamental e estruturante. Nesse processo de desqualificação das demandas da classe trabalhadora, os meios de comunicação e difusão da informação trabalham, inclusive, com a desinformação e refuncionalização dos termos linguísticos. As bases para a desregulamentação do mercado de trabalho e a precarização do emprego são preparadas. De um lado, a produção de um exército industrial de reserva, a partir do excedente da força de trabalho expulsa do mercado formal de trabalho, por meio da automação e das crises. De outro, a precarização do trabalho e o esvaziamento dos direitos trabalhistas, bases da terceirização e da subcontratação, marcas da flexibilização das relações de trabalho almejadas pelo processo neoliberal. Por meio do consenso e da coerção, o projeto neoliberal foi consagrando sua supremacia, que em Gramsci, significa que “hegemonia e coerção se combinam tanto na manutenção dos padrões de supremacia da burguesia e sua camarilha quanto nas práticas revolucionárias do proletariado e seus aliados” (CASTELO, 2013, p. 49).

A reunião de importantes forças políticas no encontro, realizado em 1989, conhecido como Consenso de Washington, foi um importante delineador das estratégias de ajuste neoliberal, definindo o receituário que deveria ser desenvolvido nos países capitalistas, com especial atenção para os países da América Latina, que enfrentavam uma crise, desde o início da década de 1980. Os intelectuais ligados aos organismos de financiamento internacional, aos governos americanos e latino-americanos reunidos no

Consenso de Washington definiram como principais recomendações que as “reformas” neoliberais deveriam reduzir os gastos públicos e eliminar as barreiras alfandegárias, promovendo uma abertura comercial; extinguir o controle sobre o investimento estrangeiro; implementar reformas tributárias; privatizar empresas e serviços públicos; e desregular as leis trabalhistas.

No Brasil, a difusão do projeto neoliberal, teve seu início *pari passu* a criação do Instituto Liberal<sup>6</sup> (IL), em 1982, pelos empresários brasileiros. A criação do IL teve como objetivo formar uma rede internacional, apoiada nos princípios defendidos pela Sociedade de Mont Pèlerin. As estratégias de ação desenvolvidas pelo IL, organizou e difundiu o programa neoliberal no Brasil, disseminando os preceitos de uma nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005) organizada pelo capital. Os diversos documentos que foram criados pelo empresariado brasileiro, com base em tais preceitos, continham como principal preocupação a incapacidade do Estado no desenvolvimento da educação brasileira, no que tange a sua aproximação com o sistema produtivo. E deixavam claro que os empresários entendiam a necessidade de se investir na construção de uma nova pedagogia da hegemonia, que estivesse alinhada com as novas exigências impostas pelas medidas neoliberais. Oliveira (1995) chama atenção para a dilapidação do Estado brasileiro, iniciada na ditadura e seguida pelo governo de José Sarney, em seu mandato “democrático”. Para o autor (1995), a dilapidação do Estado forneceu o clima favorável para que a ideologia neoliberal fosse introduzida no Brasil, assim como a eleição de Fernando Collor de Melo:

deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais. (OLIVEIRA, 1995, p.25)

As políticas neoliberais ganharam força com a eleição de Fernando Collor de Melo, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Tendo sua continuidade garantida por Itamar Franco, a partir do impeachment de Fernando Collor de Melo e, posteriormente, por Fernando Henrique Cardoso – Partido da Social Democracia

---

<sup>6</sup> O Instituto Liberal (IL) foi criado no ano de 1983, na cidade do Rio de Janeiro, por Donald Stewart Jr.. Se auto intitula como uma organização sem fins lucrativos. Inicialmente, o IL tinha como campo de atuação a tradução, edição e publicação de livros sobre a ideologia neoliberal, ampliando, em seguida, seu escopo de atuação com a promoção de palestras, colóquios e seminários. Como parceiros, conta com o Instituto Liberdade, o Instituto de Estudos Empresariais, a Rede Liberdade, o Instituto Ling e a Atlas Network. Se orgulha da sua incidência na criação de outros institutos como o Instituto Mises Brasil, os Institutos de Formação de Líderes, o Instituto Millenium, o Instituto Liberal do Nordeste, o Instituto Ordem Livre e o Estudantes pela Liberdade, todos parceiros institucionais do IL.

Brasileira (PSDB). A campanha eleitoral de Fernando Henrique Cardoso foi baseada em promessas que indicavam que seu governo teria um olhar diferenciado para as “questões sociais” – saúde, educação, emprego, agricultura e segurança. Lesbaupin (1999) salienta que em seu discurso de posse, Fernando Henrique Cardoso afirmou que o problema do Brasil não era ser um país pobre, mas sim um país injusto. No entanto, o governo de Fernando Henrique teve os mais altos índices de desemprego da história do país, assim como o maior grau de concentração de renda. Sua meta concentrou-se em estabilizar a moeda, reduzindo o investimento do Estado, no sentido estrito, nas “questões sociais”. Pautado nas políticas neoliberais de privatização, Lesbaupin (1999) descreve que o processo de privatização no Brasil foi chamado de “privatização selvagem” em comparação com o governo de Margareth Thatcher e que, no início do governo de Fernando Henrique Cardoso:

o Brasil era um país ainda respeitado internacionalmente, com um parque industrial significativo, com imensos recursos naturais, com empresas estatais altamente competitivas em áreas estratégicas, como a Petrobrás, a Vale do Rio Doce, com um setor de Telecomunicações desenvolvido, com uma enorme rede de produção de energia elétrica, com um grande potencial de desenvolvimento e onde o trabalho era ainda o principal bem que as pessoas possuíam. Quatro anos depois, o Brasil é um país imerso numa grave crise econômica, em pleno processo recessivo, submetido diretamente ao controle do Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo privatizado quase todas as suas empresas estatais, inclusive a Vale do Rio Doce, tendo perdido grande parte de suas reservas cambiais, com um nível de desemprego alarmante e crescente, com uma evidente queda da renda salarial média e, com acentuada deterioração dos serviços públicos de saúde, de educação, de assistência, de previdência, de moradia. (LESBAUPIN, 1999, p.7)

No que tange aos serviços tributários, aumentou a cobrança sobre os que ganhavam menos, não investiu na cobrança aqueles que sonegavam impostos, não estabeleceu o imposto sobre grandes fortunas, além de ter diminuído os impostos sobre a renda e sobre o capital especulativo aplicado no país. No campo, Fernando Henrique Cardoso comprometeu as políticas referentes ao crédito rural, ao financiamento, a formação de estoques, ao abastecimento alimentar do Brasil, além de ter renegociado as dívidas dos latifundiários e do Brasil ter sido local de duas chacinas de trabalhadores rurais. Segundo Lesbaupin (1999), a política econômica neoliberal escolhida por Fernando Henrique Cardoso tornou o país dependente do capital externo e submisso a uma economia globalizada. Para os trabalhadores, nessa conjuntura, restou ter seus direitos “flexibilizados”, com uma intensiva repressão às manifestações e greves, enquanto o empresariado obteve novos direitos e concessões.



O governo de Fernando Henrique Cardoso, com sua equipe de intelectuais formados no departamento de economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), materializou o projeto desenvolvido no Consenso de Washington, no Brasil. No primeiro mandato (1995-1998), Fernando Henrique Cardoso consolidou um plano político marcado pela estabilização e internacionalização da economia, ao desenvolver um modelo econômico baseado na inflação baixa e em juros altos, além da compra de inúmeras empresas nacionais e da desvinculação do Estado sobre setores específicos da economia. É neste período que ocorre:

a disseminação de institutos, formuladores e difusores do ideário da responsabilidade social [que] evidencia a formação de um novo padrão de sociabilidade. Estes institutos mobilizam milhares de empresas em todo país, difundindo projetos, criando redes de jornalistas, revistas, cursos e parcerias com o governo. (LAMOSA, 2016, p.87)

A criação do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), chancelado pelo ministro Bresser Pereira, inicia um processo de transferência dos recursos públicos para o setor privado, referendado pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, instituído em 1995, que conferiu legitimidade às parcerias público-privadas, na oferta de serviços públicos. No segundo mandato (1999-2002), Fernando Henrique Cardoso dá continuidade à reformulação do Estado exigida pelo empresariado brasileiro. Lamosa (2016) analisa que, para o ideário neoliberal, difundido no Brasil, a partir da década de 1990, os conceitos de Estado e Sociedade Civil são definidos como espaços diferentes, que não possuem interligação. Sendo assim o:

Estado é caracterizado como uma entidade burocrática, autoritária e ineficiente que paira sob a sociedade civil, entendida como terreno das liberdades democráticas e da eficiência, apagando os conflitos entre as classes sociais que estruturam as relações na sociedade. Esta formulação reforçou os discursos e os projetos das parcerias público-privadas, retirando e requalificando direitos sociais conquistados anteriormente (educação, saúde, previdência, etc.) e tratando-os enquanto serviços, na lógica do mercado. (LAMOSA, 2016, p. 88)

Como sucessor de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva foi eleito, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Lula deu continuidade ao projeto “social-liberal”, corroborando com a política determinada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelos organismos multilaterais e transnacionais. O neoliberalismo empreendido no Brasil, baseado na liberdade de mercado e na minimização do Estado – mínimo para as “questões sociais” e máximo para o capital – vem causando impactos substanciais nas condições de trabalho, nos direitos e salários do trabalhador. A reestruturação produtiva, as privatizações, a diminuição das políticas sociais, as reformas da

seguridade social derivadas do processo neoliberal não se materializaram, no Brasil, sem luta e sem resistência da classe trabalhadora. Esse processo histórico e dialético da luta de classes causou a inserção tardia do Brasil no programa neoliberal. A crise da ideologia neoliberal provocou novas atualizações no bloco histórico, que segundo seus intelectuais, passou a se organizar a partir de um terceiro caminho: a “Terceira Via”.

#### **1.4 Sob Nova Direção: a Recomposição Burguesa e o Social-Liberalismo**

A derrocada das “reformas” neoliberais se configurou, no fim da década de 1980, com expressivo apelo dos movimentos antiglobalização. Alterações na direção do movimento de recomposição burguesa foram provocadas pela emergência do “Social-Liberalismo” como um projeto político de reação aos efeitos negativos do projeto neoliberal. Como segunda fase dessa recomposição neoliberal, orientada pelas teses “sociais-liberais”, passa-se a difundir uma nova pedagogia política através da direção intelectual e moral tanto da classe dominante, quanto da classe trabalhadora. Seguimos nesta pesquisa a definição de “social-liberalismo”, tratada por Castelo (2013) e Bianchi e Braga (2003), por entendermos que a teses sociais-liberais se inserem num “amplo movimento em escala internacional de incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e socialdemocrata” (BIANCHI; BRAGA, 2003, p. 207).

Apesar de todo um movimento de integração desses grupos à ordem capitalista já vir sendo construído e efetivado, a partir dos acordos estabelecidos entre governos socialdemocratas e a burguesia, durante o Estado de Bem-Estar social, os impactos da adesão dos partidos socialdemocratas ao neoliberalismo e, conseqüentemente, os efeitos dessa prática, apenas ficaram visíveis a partir do Consenso de Washington, na década de 1990, onde “a antiga socialdemocracia formulou e sistematizou a sua adesão ao neoliberalismo, propondo a refundação “ética e humanista” do capitalismo no que ela própria chamou de Terceira Via” (CASTELO, 2013, p. 235). Na avaliação feita pelos intelectuais do “social-liberalismo”, os problemas da primeira fase do neoliberalismo foram os movimentos de resistência dos trabalhadores organizados. Foi a luta dos trabalhadores organizados que definiu, em que medida, os programas neoliberais seriam implementados, em cada um dos países. Para seus intelectuais formuladores, o problema do que fora traçado no Consenso de Washington foi “a aplicação parcial do receituário [neoliberal], derivada das resistências que impediam o correto manejo de

suas políticas" (CASTELO, 2013, p. 244). Para sanar tais deficiências, as teses “sociais-liberais” propuseram:

remover tais barreiras e promover um aprofundamento das medidas liberalizantes, dando ênfase aos mecanismos de mercado na produção da riqueza, ao mesmo tempo em que se passaria a reconhecer suas falhas no tocante à distribuição de renda, além dos problemas ambientais. (CASTELO, 2013, p.244)

Projetos que tinham como meta a reconfiguração do Estado ganharam notoriedade. Neles, tanto a ideia de um Estado mínimo, defendido outrora pelos neoliberais, quanto a ideia de um Estado máximo como o materializado por Keynes não era possível. Para que o mercado pudesse operar com liberdade, os intelectuais sociais-liberais defendiam, sobretudo, um Estado "suficiente": nem mínimo, nem máximo, apenas necessário ao crescimento do capital. Um Estado que regulasse as atividades econômicas e que instrumentalizasse o setor privado para a execução de políticas sociais de cunho assistencialista e focalizadas no "alívio a pobreza", afinado com as estratégias do Banco Mundial. Com isso, a burguesia garantiria a recomposição das suas taxas de acumulação ao controlar a força de trabalho e proporcionar o atendimento das necessidades mínimas do trabalhador, a partir da execução de políticas públicas focalizadas na "questão social". Como principal estratégia, as políticas sociais desenvolvidas pelo “Estado” seriam "público-privadas, fragmentadas e paliativas, de combate à pobreza e à desigualdade" (CASTELO, 2013, p. 245).

O consenso precisava ser desenvolvido tanto na classe dominada quanto no interior da classe dominante. A sociedade civil desempenha, nesse contexto, papel essencial na direção intelectual e moral do sistema social que se pretende construir. Gramsci (2014) atribui à sociedade civil uma importância singular na construção do bloco histórico, pela via do consenso. Para ele (2014), a sociedade civil se insere na superestrutura e reúne "o conjunto dos organismos vulgarmente ditos "privados" e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade" (GRAMSCI *apud in* PORTELLI, 1977, p.18). Longe de reduzir o conceito a uma parcialidade e a uma suposta cisão entre sociedade política e civil, destacamos a inseparabilidade da noção de totalidade que traz o conceito de sociedade civil, em Gramsci, como destaca Mendonça (2013) ao afirmar que “o conceito se liga ao âmbito das relações sociais de produção, às formas de produção da vontade coletiva e ao papel que em ambas desempenha o Estado” (MENDONÇA, 2013, p.16). Compreendemos, portanto que há uma relação de unidade-distinção (MENDONÇA, 2013) que confere à

sociedade civil e à sociedade política um cunho orgânico e dialético, na compreensão do Estado ampliado, proposto por Gramsci. Significa, desse modo, que o Estado entendido como um conjunto de relações sociais promove o convencimento a partir da organização de APHs, com o objetivo de organizarem a vontade coletiva que pode ser adequada ou oposta aos interesses burgueses. Essa adequação acontece, sobretudo porque a sociedade civil se constitui num campo de disputas pela direção intelectual e moral da sociedade.

A ofensiva “social-liberal” passou a ressignificar as pautas históricas da luta da esquerda de acordo com os preceitos liberais. As desigualdades sociais são propagadas como “diferenças” e, portanto, o debate desenvolvido pelos intelectuais da burguesia passa a girar em torno da conformação ao diverso e não da eliminação das desigualdades, desenvolvidas pelas contradições inerentes ao sistema capitalista. Os APHs burgueses passam a difundir a ideia do fim da polarização entre esquerda e direita, assim como o combate às desigualdades, sem a intenção de superá-las. Defende-se um capitalismo de face humanizada e se constroem estratégias políticas focalizadas no “alívio à pobreza”. Uma rede diversificada de APHs foram responsáveis pela formulação e difusão do ideário “social-liberal”, Castelo (2013) destaca “as agências multilaterais de desenvolvimento, organizações não-governamentais, fundações filantrópicas laicas e religiosas, mídias impressas e televisivas, intelectuais tradicionais e orgânicos da direita, bem como egressos da esquerda e business men” (CASTELO, 2013, p.256).

Num processo chamado de transformismo (GRAMSCI, 2015), intelectuais orgânicos da socialdemocracia, do socialismo e do comunismo se integraram às teses “sociais-liberais” sendo cooptados pelas classes dominantes. Esse processo garantiu maior legitimidade às teses defendidas pelo “social-liberalismo” já que uma parte da esquerda aderiu ao projeto político defendido por esses intelectuais. Castelo (2013) apresenta a problemática central defendida pelos intelectuais do “social-liberalismo” que, segundo ele, se concentra em:

preservar a primazia da lógica do mercado como mecanismo de alocação dos recursos e conjugá-la com um nível de regulação estatal, evitando a agudização de certas expressões da “questão social” e as revoltas populares – é uma expressão teórica adequada aos interesses materiais da burguesia rentista, pois, ao mesmo tempo em que defende a acumulação capitalista na sua face financeirizada, propõe soluções para seus efeitos mais deletérios, tendo em vista a coesão social e a manutenção da ordem burguesa.” (CASTELO, 2013, p. 258)

O bloco ideológico “social-liberal” concentra ampla diversidade teórica e política, no entanto, tal diversidade condensa fundamentos medulares que Castelo (2013) destaca como: a desideologização dos discursos e práticas políticas; a ênfase no mercado como sistema social de distribuição de riquezas; a ressignificação dos conceitos de ética e responsabilidade pelo capitalismo; e a atuação assistencialista do Estado no que cerne às “questões sociais”. Elencamos alguns representantes ideológicos das teses “sociais-liberais” responsáveis pela elaboração, sistematização e difusão da ideologia social-liberal. São eles: Anthony Giddens, Peter Drucker, Dani Rodrik, Alain Touraine, Robert Putnam, Joseph Stiglitz, Adam Schaff, Pierre Rosanvallon e Boaventura de Sousa Santos. Salientamos que a análise desses autores se concentra em alguns pontos centrais defendidos pelos mesmos, não representando a análise da totalidade de suas obras.

Anthony Giddens<sup>7</sup> é o principal intelectual formulador da tese da "Terceira Via". Atua como intelectual orgânico do Partido Trabalhista da Inglaterra e possui publicações como “Para além da Esquerda e da Direita: o futuro da política radical” (1994) e “A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia” (1998), que difundem o programa da “Terceira Via”, academicamente. A tentativa do projeto político desenvolvido pela “Terceira Via” consiste na retomada, com uma nova roupagem, do projeto burguês ancorado nas políticas reformistas da socialdemocracia. Para isso traz como premissa:

[...] o grande desafio dos socialistas modernos é governar o capitalismo de forma mais competente e mais justa do que os capitalistas. Alguma forma de socialismo de mercado poderá ser alcançada no futuro. Agora, porém, quando a Nova Esquerda disputa eleições e assume governos, ela não o faz para transformar o país em socialista em um breve espaço de tempo – essa ilusão voluntarista está descartada –, mas para aprofundar a democracia e promover uma maior igualdade de oportunidade, lograr melhores taxas de desenvolvimento econômico do que os partidos conservadores. (GIDDENS, 1999, p.5-6)

Essa “nova esquerda”, mencionada por Giddens, teve origem no interior do Partido Democrata, nos EUA, e do Partido Trabalhista, na Inglaterra. Nos EUA, a revisão das políticas neoliberais sofreu forte influência dos organismos internacionais,

---

<sup>7</sup> Anthony Giddens é um sociólogo britânico principal intelectual formulador do projeto político da Terceira Via. Nasceu em 1938, em Londres. Obteve o título de Mestre pela London School of Economics and Political Science e de Doutor pela Universidade de Cambridge. Foi professor titular da Universidade de Cambridge, dirigiu a London School of Economics and Political Science e foi membro do Conselho Acadêmico do Institute of Public Policy Research. Foi também assessor do primeiro ministro britânico Tony Blair. Realiza palestras sobre Sociologia e Teoria Social como professor visitante em diferentes Universidades do mundo, entre elas, a de Harvard, Stanford, Sorbonne e Roma. Possui mais de trinta livros publicados na área das ciências sociais e política.

tendo a administração do presidente Bill Clinton (1992) como o principal disseminador do projeto político da “Terceira Via”. Na Inglaterra, sob a liderança de Tony Blair (1997), o Novo Trabalhismo colocou em prática a experiência da “Terceira Via”. Essas duas experiências serviram de base para que, em 1999, fosse criada a Cúpula da Governança Progressista, que reúne uma rede de países governados por partidos socialdemocratas, que se autodenomina “esquerda modernizante” (NEVES, 2005). O Brasil participou de todas as reuniões promovidas pela Cúpula da Governança Progressista, sendo representado por Fernando Henrique Cardoso e por Lula da Silva em seus respectivos governos. Tendo sido divulgada pela Folha de São Paulo (2001):

A Terceira Via transformou-se, internacionalmente, em uma espécie de seminário acadêmico de alto nível (nível de chefes de governo), que já teve duas versões e, em setembro próximo, vai para a terceira. Com uma diferença: o academicismo que marcou as duas primeiras cúpulas será substituído por algo mais concreto, como seja a exposição das "melhores práticas", em sete diferentes áreas, de governos que se consideram Terceira Via, entre eles o de Fernando Henrique Cardoso. (FOLHA DE SÃO PAULO, junho/2001)

O projeto político da “Terceira Via” advoga, dessa forma, a necessidade de uma reinterpretação do mundo, diante das transformações sofridas nos últimos anos. Para ele, vivemos, na contemporaneidade, uma ordem social “pós-tradicional” imposta pela “globalização”, pelo fim do “socialismo real” e pela “revolução tecnológico-científica”. Na sociedade “pós-tradicional”, o sistema capitalista é naturalizado como única maneira possível de organização social, onde “predominam as “incertezas artificiais”, um mundo de profundos descontroles, um contexto em que muitas das verdades produzidas esgotaram suas capacidades de explicar e orientar a intervenção na realidade” (NEVES, 2005, p.48). Acoplada a essa ideia-força está a “minimização” da exploração de uma classe sobre a outra – característica intrínseca às relações capitalistas – assim como, a defesa de relações de novo tipo entre o Estado, no sentido estrito, e a Sociedade Civil, onde as “questões sociais” passam a ser assumidas por organismos públicos não-estatais, travestidos num suposto "terceiro setor". Há uma desideologização dos discursos e práticas políticas, na qual a polarização entre esquerda e direita teria se dobrado, diante da nova ordem social. Recupera-se o fundamento político liberal pautado no individualismo, no entanto, reconfigurado para abrigar uma participação mais ativa do indivíduo nas comunidades e no mercado, locais onde as escolhas individuais seriam pautadas a partir do conhecimento e, não mais, a partir da ideologia defendida pelo classe social a qual pertencem. Na ordem social “pós-tradicional”,

ocorre o surgimento de “novos sujeitos políticos coletivos sem identidade de classe, uma nova sociedade civil e um novo Estado” (NEVES, 2010, p.107).

A “Terceira Via” parte do princípio que a “sociedade civil” existente na nova ordem social “pós-tradicional” se constitui de forma diferente da que, tradicionalmente, conhecemos. As polaridades entre as classes sociais são “o produto de arranjos sociais que não mais existem” (GIDDENS, 1996, p. 144). Portanto, num mundo sem contradições sociais torna-se necessário reinventar a sociedade civil através da “restauração das solidariedades danificadas” e para a promoção da “coesão cívica” – ou coesão social – por intermédio de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas” (NEVES, 2005, p. 52). Toda essa construção permite ao indivíduo o enfrentamento do que Giddens (1996) conceitua como “incertezas artificiais” que ressignificam a atuação da sociedade civil na “nova” ordem social.

Uma sociedade civil como campo da colaboração e da harmonização das classes sociais, na qual conceitos como “classe social” e “exploração” são substituídos por “responsabilidade social” e “voluntariado”, na criação de um nexos moral e psicofísico que confira autonomia e capacidade de autorregulação. Nota-se o surgimento de novos sujeitos políticos coletivos representantes da sociedade civil, segundo a “Terceira Via”, capazes de orientar o conjunto dos indivíduos, superando os antigos antagonismos. A “Terceira Via” percebe a sociedade civil fora do processo histórico, a constituindo como uma “esfera autônoma do mercado e do Estado, um espaço de colaboração e da promoção do bem comum. Ela confunde a forma aparente com o movimento dos complexos processos hegemônicos” (NEVES, 2005, p. 54). Desvinculam os fatos da totalidade histórica, fazendo uma análise da aparência e não da essência. Naturaliza o sistema capitalista a fim de enfraquecer a atuação dos indivíduos na direção do processo histórico, estimulando o que seus intelectuais chamam de “reflexividade” tanto na vida pessoal, quanto coletiva. Uma “sociedade civil ativa” composta por indivíduos mais inteligentes, que atuem menos em questões relativas a reivindicações de direitos e mais nas prestações de serviços. Nesse contexto, dialogando com o liberalismo, para a “Terceira Via” a sociedade civil:

são um espaço social homogêneo, congregador de entidades promotoras da democracia e do bem-estar – sempre vagamente definidos –, um “terceiro setor” eticamente virtuoso, livres das ingerências impuras do mundo da política, da corrupção e da ineficiência do Estado e das falhas do mercado. A sociedade civil contemporânea comporta, em seu seio, aparelhos privados de hegemonia de recortes político-ideológicos progressistas e conservadores. (CASTELO, 2013, p.246)

A "participação ativa" da sociedade civil, mediada por "ONGs" e "Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público" (OSCIPs), financiadas pelo empresariado e pelo repasse de verbas públicas, com o objetivo de desempenhar funções sociais, que deveriam ser cumpridas pelo Estado, traz à tona a discussão da relação público-privado na configuração proposta pela "nova" ordem social "pós-tradicional". Seguindo a mesma corrente de ação, o Estado é "refuncionalizado":

se antes das medidas corretivas defendia-se – pelo menos no plano da retórica – um aparato estatal mínimo, o Estado, agora, teria uma função reguladora das atividades econômicas e operacionalizaria, em parceria com o setor privado, políticas sociais emergenciais, focalizadas e assistencialistas, visando garantir as taxas de acumulação do capital e mitigar as expressões da "questão social" através do controle da força do trabalho e do atendimento de necessidades mínimas dos "clientes" dos serviços sociais. (CASTELO, 2013, p. 244)

O Estado para a "Terceira Via" "afirma-se como principal agente das relações externas, prioritário na organização da sociedade e como centro legítimo do poder" (NEVES, 2010, p. 143). No entanto, a atuação do Estado deve ser gerencial, cuja função seria "administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma "sociedade do bem-estar" e produzir uma nova sociabilidade comprometida com a renovação da cultura cívica da sociedade" (NEVES, 2010, p. 143). Para a reconstrução do Estado, a primeira ação deveria estar voltada para a descentralização do poder, com o estímulo à "participação ativa" da sociedade civil, na estrutura estatal. A segunda ação seria a transparência dos atos governamentais, e a terceira, estaria voltada para a participação dos indivíduos na política, com assunção de "responsabilidades". Por fim, o aumento da eficiência da administração estatal com práticas empresariais de eficiência e qualidade.

Toda essa "ressignificação" do Estado estaria imbricada com a adoção da lógica mercantil para a solução dos problemas sociais e econômicos. Um "Estado forte" e uma "sociedade civil ativa" seriam a combinação, segundo Giddens, do ideal de sociedade: com a criação de uma economia mista entre Estado e mercado. A orientação proposta por Giddens (2001a) tratava de "conciliar as reivindicações divergentes de grupos de interesse especial" (GIDDENS, 2001a, p.63). Conciliação de todos os grupos sociais que implica no que o projeto político da "Terceira Via" defende como princípios de responsabilidade tanto coletiva, quanto individual "capaz de passar por cima das divisões de interesse" (GIDDENS, 1999, p.29). A "Terceira Via" reivindica uma associação do Estado ao mercado que, no plano ideológico, seria capaz de promover a "justiça social".



Elementos da teoria liberal perpassam os pressupostos defendidos pela “Terceira Via”, sobretudo no que tange a concepção de Estado. As duas teorias entendem o Estado como uma espécie de “ser” que não sofre influências políticas, que está fora das relações, como um observador que rege, com imparcialidade, os interesses particulares de cada indivíduo da sociedade, mediado por regras universais, que são construídas naturalmente no decorrer das relações sociais. A “Terceira Via”, sobretudo, amplia essa noção de Estado quando promove a instituição de uma “sociedade civil ativa” capaz de se organizar como sujeito político coletivo, colaborando com o Estado, no sentido estrito, na obtenção do consenso e da coesão social.

As reformas estatais se voltam para a defesa da parceria público-privada, a fim de impulsionar a economia capitalista e a criação de um novo nexos psicofísico, baseado nas subjetividades e na criação de novos sujeitos políticos coletivos, a fim de repolitizar a política. Para esta última tarefa, os novos sujeitos políticos coletivos passam a “assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à ordem burguesa e disseminar valores caros a essa doutrina. É nessa direção que o Estado da “Terceira Via” assume sua função educativa” (NEVES, 2005, p.59). A “Terceira Via” afirma, nesse contexto, que “o governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos” (GIDDENS, 2001b, p.167).

Gramsci (1999, 2000) traz contribuições em relação à teoria do Estado, numa perspectiva marxista, que nos permite entender o esvaziamento do projeto político da “Terceira Via” com o processo histórico em andamento. O conceito de Estado Ampliado nos permite entender que o Estado não é um sujeito que paira sobre as relações sociais, pelo contrário, é uma unidade dialética e orgânica onde consenso e coerção se alternam na manutenção da hegemonia de um determinado grupo social. A sociedade civil, nesse contexto, é entendida como uma instância da superestrutura que possui relativa autonomia frente à aparelhagem estatal, que no Estado ampliado encontra-se na disputa pela hegemonia cultural e política, a partir da organização de sujeitos políticos coletivos, reunidos em APHs. Dessa forma, como um projeto político mundial, a “Terceira Via” propõe um conjunto de interpretações comprometidas com a reestruturação do projeto burguês de sociedade, ao formular e difundir conceitos tanto intelectuais, quanto morais voltados para o desenvolvimento da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005).

O projeto político da "Terceira Via", assim como as demais teses “sociais-liberais” apresentadas nesse trabalho de pesquisa, são frutos do redirecionamento político-ideológico sofrido pelo projeto neoliberal e suas proposições acerca da agenda social, mediante determinadas pressões econômicas e políticas. O abalo sofrido no bloco histórico neoliberal nos anos 1990 fez com que houvesse uma remodelação no projeto neoliberal, sobre velhas bases e uma nova roupagem (CASTELO, 2013). As teorias “sociais-liberais” são, segundo Castelo (2013), um projeto político-ideológico classista que almeja a retomada da supremacia neoliberal e que ganhou reforço pela adesão de amplos setores da socialdemocracia, e mesmo do comunismo, ao novo projeto reformista-restaurador liberal. O que importa destacar é que tanto o neoliberalismo receituário-ideal, quanto o “social-liberalismo” referem-se ao mesmo programa "reformista-restaurador operado por forças políticas diferentes do ponto de vista da sua história e das suas bases sociais, mas que por meio da emergência da supremacia neoliberal, articulou um bloco social capaz de aglutinar grupos até então adversários" (CASTELO, 2013, p. 273).

O “social-liberalismo” compreende, de acordo com Castelo (2013), um duplo movimento: "a decadência política e ideológica da socialdemocracia, esvaziada das suas lutas reformistas na construção de uma via democrático-institucional para o socialismo, e a incorporação de uma agenda social ao neoliberalismo" (CASTELO, 2013, p. 273). Esses dois movimentos tem como resultado o trabalho de formação de um novo senso comum, um novo consenso capaz de transformar as ideias-força acerca do conceito de Estado e sociedade civil, conferindo um novo caráter às expressões da “questão social” e contribuindo para a desideologização política da classe trabalhadora. Nessa pesquisa nos propomos a realizar uma breve exposição de alguns intelectuais, que temos identificado como intelectuais orgânicos formuladores do “social-liberalismo”, destacando as principais ideias-força defendidas.

Peter Drucker estudou Direito, prestou consultorias empresariais e dedicou-se ao ensino de administração na Universidade de Nova York. Suas obras foram responsáveis por difundir a ideia de uma sociedade pós-capitalista, liberta dos antagonismos de classe, baseada no conhecimento como princípio fundante e estrutural. Essa nova sociedade seria formada por novos grupos sociais, onde o conhecimento seria o motor da produção capitalista. Na “sociedade do conhecimento”, o maior problema seria não possuir o conhecimento, para esses intelectuais a solução estaria no oferecimento de treinamento para incorporação do conhecimento a todo tipo de trabalho. Para Drucker

(1993), “internacionalismo, regionalismo e tribalismo estão criando rapidamente entre si uma nova forma de governo, uma nova e complexa estrutura política sem precedentes” (DRUCKER, 1993, p.114). Como sociedades mundiais, o papel do Estado deveria ser dividido com outras organizações que assumiriam questões como a “responsabilidade social” e para isso, uma profunda reforma estatal deveria ser capaz de torná-lo mais eficiente. Ao Estado caberia definir e gerenciar as políticas sociais, que seriam executadas pelas organizações sociais presentes na sociedade civil.

Nessa lógica não existem conflitos de classe. De acordo com esse intelectual orgânico do capital, a “democratização da democracia” seria responsável por conformar as “diferenças” entre os múltiplos atores sociais. Drucker defende como ideia-força que o conhecimento é um bem de produção, portanto o trabalhador de novo tipo precisa ser educado a desenvolver não apenas as habilidades físicas como também as habilidades intelectuais, baseadas no conhecimento. Defende a criação do “cidadão-voluntário” e a necessidade de “expansão do serviço privado de proteção social àquelas pessoas que, por diferentes aspectos, não tinham condições de se envolver produtivamente na nova dinâmica social e de trabalho” (NEVES, 2010, p. 142). Dessa forma, a humanidade encontraria-se num tipo de “capitalismo amenizado”, defendido pela nova pedagogia da hegemonia.

Dani Rodrik leciona Política Econômica Internacional na Escola de Governo em Harvard e vem se destacando por seus estudos sobre as variedades do capitalismo. Sua contribuição teórica para a ideologia “social-liberal” baseia-se na sua crítica ao Consenso de Washington (1990) e ao Consenso Ampliado de Washington<sup>8</sup> (2000). Sua crítica, portanto, não perpassa os fundamentos neoliberais explicitados pelo Consenso, ao contrário, se fundamenta na aplicação inadequada de tais princípios que, para ele, são coerentes e necessários. Para ele, as especificidades locais e os contextos nacionais para

---

<sup>8</sup> Como os resultados da aplicação das dez metas do Consenso de Washington não foram satisfatórios do ponto de vista da “questão social”, o Consenso sofreu diversas críticas tanto daqueles que se posicionavam contrários às reformas, quanto dos próprios formuladores e seus corolários. John Williamson – economista estadunidense – e Pedro-Pablo Kuczynski – ex-ministro das finanças do Peru – defenderam uma agenda de reformas econômicas que solucionariam a crise da dívida latino-americana que deu origem as dez metas do Consenso de Washington. Dez anos depois, aproximadamente, Williamson e Kuczynski capitanearam uma revisão das teses do Consenso engrossando o coro das críticas, porém de forma superficial já que o núcleo duro das reformas não foi questionado como fator do fracasso. Diante disso, eles propõem uma segunda geração do programa de ajustes estruturais para a América Latina. Rodrik enumera dez novos pontos presentes neste segundo documento, são eles: “governança corporativa; combate à corrupção; mercados de trabalho flexíveis; acordos com a OMC; códigos e padrões financeiros; abertura “prudente” da conta de capitais; regimes de taxas cambiais sem intermediação; bancos centrais independentes/controle da inflação; redes de seguranças sociais; metas de redução da pobreza” (CASTELO, 2013, p. 329-330).

a aplicação das reformas são desconsideradas, já que as metas tanto do Consenso quanto do pós-Consenso possuem aplicabilidade universal. Seus trabalhos são orientados pelos princípios econômicos dominantes neoliberais que, segundo ele, são sólidos e universais. São eles: “1) a defesa da propriedade privada e a vigência da lei; 2) importância dos incentivos privados ao investimento, alinhados ao custo-benefício social; 3) administração conservadora da política macroeconômica, comprometida com a sustentabilidade da dívida pública e a estabilidade monetária” (CASTELO, 2013, p. 331).

Os argumentos defendidos por Rodrik defendem a “globalização” como forma de garantir aos países pobres o acesso aos mercados e às tecnologias desenvolvidas pelos países centrais, o que para ele, permitiria uma maior superação de suas condições econômicas e sociais. Para os países de capitalismo dependente, Rodrik (2002) orienta que sigam os princípios sólidos e universais neoliberais para superação da sua realidade social e econômica, investindo principalmente na adoção de medidas que estimulem o desenvolvimento dos mercados, garantindo a intervenção estatal na economia e nos mercados. Para tanto, Rodrik (2002) propõe a criação de instituições que estimulem, regulem e legitimem o mercado, trabalhando sobre as transformações do empresariado nacional necessárias ao desenvolvimento econômico. Tais instituições valorizariam o empreendedorismo privado, ao lado dos negócios bem sucedidos, rechaçando aqueles que porventura não obtiverem sucesso. Propõe, portanto, uma política onde a sociedade civil seja “ativamente participante”, em que cada país priorize os princípios sólidos e universais neoliberais, conectados às intervenções da “globalização” e com a intervenção do Estado, no sentido estrito, na estimulação do mercado.

Alain Touraine é um sociólogo que se denomina de esquerda não marxista. Desde 1960 é pesquisador sênior da Escola Prática de Altos Estudos, onde fundou o Centro de Análise e de Intervenções Sociológicas e ajudou a formar o sindicato Solidariedade, na Polônia. Touraine (1971) defende que hoje vivemos numa “sociedade pós-industrial” que tem como característica principal ser uma sociedade programada. As contradições de classe, para esse autor, não existem. Uma vez que na nova sociedade programada o conflito encontra-se no meio cultural e os “novos movimentos sociais” são responsáveis por administrá-los. A corrente teórica defendida por Touraine vem servindo de fundamento para as análises sobre os “novos movimentos sociais”. Segundo o sociólogo francês, na passagem para a “sociedade pós-industrial”, as reivindicações dos sujeitos sociais se modificam de demandas materiais, oriundas das sociedades

industriais, para demandas imateriais. Touraine tem como marco histórico os eventos ocorridos em maio de 1968. Para ele (1971), é nesse momento histórico que as transformações produtivas e suas implicações sobre os sujeitos sociais foram operadas, sobretudo no movimento operário e sindical. Os “novos movimentos sociais” teriam como objetivo travar as lutas sociais de forma diferente do passado, respeitando as transformações oriundas da nova era “pós-industrial”.

Touraine (1971) defende a “antiglobalização”, não por motivos relativos aos fundamentos da sociedade capitalista, mas por acreditar num outro tipo de mundialização, numa mundialização que fortaleça os Estados nacionais ao valorizar os interesses locais e o meio ambiente. Numa clara defesa da ideia “social-liberal” de que as relações capitalistas, na atual formação societária, podem ser mais harmônicas. A fase “pós-industrial” vivida pela sociedade capitalista, desde a década de 1960, segundo esse autor, produziu alterações estruturais tanto na arquitetura quanto na dinâmica da sociedade civil, desse modo o ponto central para a análise da realidade não seria mais as contradições geradas pelo conflito capital e trabalho, mas sim pela problemática da integração social. A nova maneira de se fazer política, para esse autor, passa pelas mãos dos “novos movimentos sociais” uma vez que esses “novos atores sociais estavam bem mais preocupados com o sentido da democracia no capitalismo do que com as bandeiras de mudanças nas relações sociais em seu conjunto” (NEVES, 2010, p. 130).

Touraine (1971) acredita que os “novos movimentos sociais” agem sem a influência de partidos políticos e de ideologias e, portanto, a luta dessas organizações se deslocam para a defesa pelos “direitos culturais”, sendo a sociedade civil o “espaço de afirmações de identidades, de expressões de manifestações culturais e de desejo de participar da vida de um país” (NEVES, 2010, p. 130). Para esse intelectual orgânico do capital, é na cultura que se desenvolve a nova sociabilidade da “sociedade pós-industrial”, na passagem do mundo da sociedade para o mundo do indivíduo, na materialização do novo individualismo, através das bandeiras defendidas pelos novos movimentos sociais. Dessa forma, os “novos movimentos sociais” estariam comprometidos com a consolidação das identidades de cada indivíduo, o que Neves (2010) sintetiza ao explicar que, para Touraine,

o paradigma cultural touraineano sinaliza que no século XXI as divisões socioculturais (e, por que não?, políticas e econômicas) são expressão das identidades e não das condições reais e da consciência produzida a partir das relações concretas. Consequentemente, a sociedade civil não seria mais constituída e dinamizada por relações de hegemonia, mas sim pelas

diferenças do modo como as pessoas se sentem e se vêem na realidade. (NEVES, 2010, p.132)

Robert Putnam (1941) é cientista político, professor na Universidade de Harvard, foi assessor do Bill Clinton, a partir de 1993 e esteve no Brasil participando de conferências a convite do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial e da Confederação Nacional das Indústrias<sup>9</sup> (CNI). Suas ideias ofereceram as bases para o desenvolvimento do conceito de “sociedade civil ativa” defendido pelo “social-liberalismo”. Putnam (2008) se preocupa em entender o funcionamento da “democracia” que, para ele, apenas se materializa quando não há disputas entre os membros da sociedade. O autor (2008) propõe “um contrato social baseado num sistema moral referenciado na colaboração, na mútua assistência, no senso cívico e na confiança” (NEVES, 2010, p. 111). Para ele (2008), o desenvolvimento socioeconômico depende da valorização de uma cultura cívica pautada na “responsabilidade social” e na “colaboração”. É o investimento em “capital social” que pode explicar o desenvolvimento de um país. A definição de “capital social”, segundo Putnam perpassa:

as relações interpessoais e as redes de ajuda mútua e de compartilhamento de valores, que reforçam o desenvolvimento de um espírito colaboracionista baseado numa moralidade cívica, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico de um grupo social, de um país e mesmo de uma região. Nesse sentido, a elevação do capital social orientaria a organização de grupos de indivíduos engajados na solução de problemas (pobreza, geração de trabalho e renda, assistência social, educação, etc.) sem a intermediação direta do aparelho de Estado. (NEVES, 2010, p.139)

O “voluntariado” e a “colaboração” tornam-se os únicos meios capazes de fazer com que os indivíduos sejam responsáveis por suas vidas retirando a centralidade das políticas de cunho estatal. Tais ideias referenciam políticas focalizadas e fragmentadas, o que vem ao encontro com as ideias difundidas pelos organismos internacionais que definem o “alívio à pobreza” como estratégia das reformas em ação nos Estados nacionais, fazendo um chamado à formação da “consciência cívica” dos sujeitos. Neves (2010) assinala que Putnam legitima a nova pedagogia da hegemonia pelo menos em três aspectos, descritos pela autora (2010) como os seguintes:

Primeiramente, a defesa teórica da noção da sociedade civil como espaço de colaboração social materializa-se como referência para iniciativas que procuram estabelecer obstáculos, ou efetivos impedimentos, à elevação do

---

<sup>9</sup> A Confederação Nacional das Indústrias (CNI) foi fundada em 1938. ACNI foi responsável pela formação do trabalhador para a indústria brasileira através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Instituto Euvaldo Lodi (IEL). A CNI é a expressão de uma importante fração do partido ideológico da burguesia brasileira. Sua atuação no cenário brasileiro congrega forte atuação no debate educacional brasileiro. (RODRIGUES, 1998)

nível de consciência política coletiva da classe trabalhadora, mantendo-a como classe dominada. Vale destacar que a manutenção da classe trabalhadora no nível mais elementar da consciência política impede que as iniciativas de resistência sejam articuladas e convertidas em referências concretas de mobilização de definição de projeto contra hegemônico. Em segundo lugar, a ênfase na cultura cívica dada por Putnam dissemina a ideia de que é viável um novo contrato social capaz de expressar a pluralidade de interesses presentes nas formações sociais complexas. Acentua-se que os aspectos morais que constituem a base do novo contrato social têm como ponto de partida e de chegada a concepção burguesa de mundo. Em terceiro lugar, a afirmação da necessidade do fortalecimento da cultura cívica para o desenvolvimento econômico, produzindo, em última instância, a percepção de que seria possível humanizar o capitalismo. A ideia central é que o imperialismo não mais existe e que o progresso seria decorrente da autodeterminação dos povos. (NEVES, 2010, p. 141)

Joseph Stiglitz é graduado em Economia e tem em sua carreira o ensino em influentes centros de ensino e pesquisa situados nos EUA. Foi presidente do Conselho de Assesores Econômicos do governo Bill Clinton, no período entre 1993 e 1997, além de economista-chefe e vice-presidente sênior do Banco Mundial (BM), entre 1997 e 2000. Stiglitz (2003) considera que a queda do Muro de Berlim extinguiu a ideologia socialista no seio social e que, portanto, “o caminho estaria pavimentado para a humanidade tratar de resolver os problemas da economia de mercado sem as antigas paixões que teriam cegado as pessoas envolvidas nas ultrapassadas batalhas ideológicas entre socialistas e capitalistas” (CASTELO, 2013, p. 315). Suas contribuições teóricas advogam por uma política reformista-restauradora que convergiria numa terceira via de atuação: o Estado gerencialista.

Crítico das políticas aplicadas à “globalização”, Stiglitz (2003) constata em suas análises que a “globalização” poderia ser benéfica, caso fossem aplicadas políticas adequadas, assim como as desenvolvidas nos países do Leste Asiático. O intelectual orgânico do capital interpreta a “globalização” como um fenômeno neutro, defendendo como política adequada a transferência dos países do Norte para os “países em desenvolvimento” de recursos financeiros, conhecimento, tecnologia e serviços de assessoria para a execução de “reformas”. O problema da “globalização” seria a gestão, segundo Stiglitz, que não é operada de modo justo pelos países de industrialização avançada, já que “não procuraram criar um conjunto justo de regras [...] que promovesse o bem-estar dos habitantes dos países mais pobres do mundo” (STIGLITZ *apud in* CASTELO, 2013, p. 316). As críticas acríicas de Stiglitz giram em torno do:

excesso de condicionalidades para a concessão de empréstimos às nações pobres, que são efetivados somente após assinatura de carta de intenção do país requerente, o sequenciamento errado da implementação das reformas pactuadas nos acordos assinados com o FMI e o Banco Mundial e a falta de

transparência nas ações e eleições dos presidentes das irmãs gêmeas de Breton Woods. (CASTELO, 2013, p. 319)

Stiglitz (2003) propõe, nesse contexto, uma nova agenda para o desenvolvimento, claramente influenciada pelos protestos antiglobalização, na década de 1990. O temor diante do levante das classes populares levou o teórico a propor ações que pudessem oferecer uma face mais humanizada à “globalização”. Para a nova agenda do desenvolvimento, o mais importante era a “manutenção de um equilíbrio entre governo e mercado nas ações políticas e econômicas” (CASTELO, 2013, p.321), na qual o governo seria o responsável por sanar as falhas de mercado – poluição ambiental, desemprego, pobreza, desigualdades sociais – sempre reconhecendo seus limites de atuação em relação à superioridade do mercado. Stiglitz (2003) advoga que essa articulação entre Estado e mercado deveria agregar a participação da sociedade civil para o desenvolvimento de maior legitimidade às ações conjuntas. Além da sociedade civil atuar como fiscal das “falhas governamentais”, contribuindo para os preceitos “sociais-liberais” que advogam por uma democracia participativa e uma “sociedade civil ativa”.

Adam Schaff formado em direito e economia, foi professor da Universidade de Varsóvia e presidente do Conselho de Administração do Centro Europeu de Investigação Comparada em Ciências Sociais, ligado a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Suas ideias sobre a estrutura social giravam em torno da “sociedade da informática”. Para ele (1995), a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual não existe mais, já que a “sociedade da informática” criou o homem universal, por meio do uso das inovações tecnológicas. Dessa forma, pregava o fim do trabalho assalariado, da classe trabalhadora e da classe capitalista uma vez que a “sociedade da informática” seria formada de cientistas, administradores, engenheiros e técnicos. E para que isso fosse possível, a educação ao longo da vida seria a alternativa que daria fim ao desemprego estrutural.

A “globalização”, para esse autor, é a oportunidade para que a justiça seja promovida já que Schaff (1995) acreditava que os problemas sociais e econômicos enfrentados pelos países em situação de pobreza poderiam ser resolvidos pelo desenvolvimento tecnológico. A informação e a comunicação seriam capazes, para esse autor (1995), de oportunizar que o conhecimento se movimentasse para além das fronteiras dos países de capitalismo central – onde atualmente se concentra a produção técnica e tecnológica – ressaltando a tendência “integradora” assumida pela “sociedade



da informática”. Schaff (1995) desconsidera, no entanto, que para o capitalismo a informação e a comunicação são “mercadorias, não significando, necessária e linearmente, a possibilidade de solução para os problemas gerados pelas relações de poder e pelos processos de exploração” (NEVES, 2010, p. 121).

Pierre Rosanvallon é historiador francês, professor titular de História Moderna e Contemporânea do Collège de France. Em 2002, fundou a República das Ideias que reúne intelectuais orgânicos do capital, que publicam e divulgam teorias, que reforçam as ideias “sociais-liberais”. Para Rosanvallon (1998), a tônica da “nova” ordem mundial encontra-se na exclusão social, fruto da falência do Estado de bem-estar social, retirando a centralidade das relações produzidas pelas contradições entre capital e trabalho. Para ele, “os fenômenos atuais da exclusão não se enquadram nas antigas categorias da exploração do homem. Assim, surgiu uma nova questão social” (ROSANVALLON *apud in* CASTELO, 2013, p. 336). Segundo Rosanvallon, com o fim da exploração capitalista, emerge a “nova questão social” centrada na exclusão, na vulnerabilidade e na precariedade em massa, que apregoa o fim das classes sociais. Como propostas políticas reformistas-restauradoras, o teórico “social-liberal” sugere uma política capaz de manter a “coesão social”, privilegiando uma abordagem moralista que confere a “questão social” um objeto da ação voltada à moral. Castelo (2013) esclarece que:

em linhas gerais, Rosanvallon propõe novos moldes para o direito do trabalho, sem “a utopia vaga e generosa de 1848” (leia-se utopia do socialismo), garantidos por um contrato social que formaria um Estado providência adequado à “nova questão social”, equilibrando-se os interesses de acumulação da burguesia rentista com o atendimento pontual e efêmero das necessidades básicas das frações mais pauperizadas das classes subalternas. (CASTELO, 2013, p. 341)

Boaventura de Sousa Santos, nascido em Coimbra, possui doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale, nos EUA, é professor catedrático da Universidade de Coimbra e professor visitante nas Universidades de Wincosin-Madison, EUA, London School Economics, Inglaterra e USP, no Brasil. Santos (1994), apresenta a pós-modernidade como novo paradigma a ser assimilado pela sociedade na contemporaneidade. Santos (1994) coloca que a humanidade entrou num estágio pós-marxista onde “a solidez e a radicalidade do capitalismo ganhou ímpeto para desfazer o marxismo no ar” (SANTOS, 1994, p.28) e, que as lutas de classe foram substituídas pela conciliação dos grupos sociais agora reunidos a partir das identidades, sem necessariamente, possuírem relações classistas. Segundo Santos (1994), o socialismo

como solução para o fim do capitalismo, apresentado pela modernidade e suas teorias marxistas, não dão conta das transformações exigidas pelo novo mundo. Sua sugestão para que a sociedade possa se constituir num ideal de justiça, de forma conciliatória, seria uma sociedade pautada na utopia ecológica e democrática. Pilares essenciais do projeto político “social-liberal”, que vislumbra no novo mundo uma liberdade “traduzida no novo individualismo; a fraternidade, por sua vez, materializa-se no processo de globalização e a igualdade é representada, simultaneamente, pela aceitação das diferenças culturais e pelo rechaço ao antagonismo de classes” (NEVES, 2010, p. 119).

A premissa de que a “globalização” não é um fenômeno apenas econômico, mas, uma expressão da cultura representada pela aproximação, ou fusão dos diversos modos de vida, é uma segunda expressão do projeto defendido pelo “social-liberalismo”. O local torna-se global, segundo esse intelectual, o que provoca uma crise de tradição. Todo esse fenômeno se dá pela expansão das tecnologias da informação e pela formação do novo mundo, pautado na sociedade do conhecimento. Para o “social-liberalismo”, esse movimento é “responsável pelas mudanças na sociabilidade e na forma de fazer e conceber a política em muitas partes do mundo” (NEVES, 2010, p. 121). Tal definição sugere uma incapacidade de se alterar as mudanças do novo mundo, operando o conformismo a nova ordem social estabelecida e mediada, ainda, pelo capital.

Santos (2003) reconhece a “globalização” como fenômeno responsável pela propagação do capitalismo pelo mundo, sugerindo alternativas concentradas no que ele chama de “globalização contra hegemônica”. Nessa proposta, os diversos grupos sociais, organizados em diferentes instâncias, se articulariam de modo a traçar estratégias de ação, frente ao avanço da “globalização” neoliberal. A luta travada seria contra a exclusão social, existente na sociedade capitalista e amplificada pela “globalização” neoliberal. Nota-se, portanto, que embora o autor teça críticas ao capitalismo, as alternativas sugeridas encontram-se num modelo reformista, de adequação a sociedade tal como ela se encontra, travando lutas que promovam a inclusão social a esse modelo, segundo o autor, inevitavelmente intransponível.

Santos (1994; 2003), contribui para o fortalecimento do ideário de uma “sociedade civil ativa” quando postula que a democratização da democracia deve-se afirmar como eixo central das transformações exigidas pelo novo mundo. Um grupo de destaque dessa “nova sociedade civil” seria o “Terceiro Setor”. Santos explica essa nova

maneira de relacionamento entre a sociedade civil e a aparelhagem estatal, como uma parte da articulação social necessária ao fortalecimento de expansão “das subjetividades, do comunitarismo e da organização autônoma dos interesses e do modo de vida” (SANTOS, 1994, p. 124). O autor (2002) entende a vinculação entre o chamado “Terceiro Setor” e o projeto neoliberal. No entanto, mesmo tecendo críticas ao “Terceiro Setor” salienta possíveis potencialidades do mesmo, quando propõe uma separação entre Estado e sociedade civil, tornando-os independentes do mercado onde “a sociedade civil parece estar por toda parte, a reemergir do jugo do Estado e atomizar-se em relação a ele, capacitando-se para o desempenho de funções que estavam confiadas ao Estado” (SANTOS, 1994, p. 123).

Santos (1994) não entende a ligação da universidade à indústria, por exemplo, como algo negativo, caracterizando como “ilustrativo da perda de hegemonia da universidade, o fato do “discurso da ligação universidade-indústria propor a submissão da lógica da universidade à lógica da indústria, e não o contrário, como seria pensável em outro contexto” (SANTOS, 1994, p. 189). Para o autor, essa relação propõe uma redefinição das fronteiras entre o público e o privado no Brasil, numa reestruturação do público oferecido às classes marginalizadas e excluídas, classe à qual se destina, segundo o autor, as ações do “Terceiro Setor”.

Santos (1994) vê na crise capitalista a emergência de uma nova formulação estatal chamada pelo autor de “Estado experimental”, que serviria para a contenção de tais crises. O Estado seria o coordenador democrático dos diferentes movimentos presentes no processo de “participação ativa” da sociedade civil e na definição das novas formas de atuação institucional do Estado. Neves (2010) explica que o Estado experimental, segundo o autor, se estabeleceria a partir de uma “configuração descentralizada, transparente, democrática, sendo fundamentalmente aberta e comprometida com a valorização da chamada “cidadania ativa”” (NEVES, 2010, p. 146).

Santos (1994) expõe suas ideias em relação ao Estado capitalista com criticidade, necessitando de uma análise mais criteriosa para se perceber algumas convergências com o proposto pelo “social-liberalismo”. Mantém a defesa de transformações institucionais que fortaleçam a conexão entre as esferas estatais e não-estatais, a fim de instituir uma ampliação do espaço público, garantindo “transparência” e maior participação de organizações privadas de interesse público. Defende a ideia de que o poder estatal deve ser legitimado junto a limites que estejam arrolados com a nova

noção de “cidadania ativa”, e para isso, a governabilidade precisa estar ressignificada de acordo com as emergências do “novo mundo”: entre a legitimação dos imperativos do mercado e sua não-eliminação.

As ideias defendidas por esses intelectuais orgânicos do capital norteiam as concepções e orientam as práticas educativas de um conjunto diverso de indivíduos, além de vir se materializando como alicerce para a construção de um novo senso comum, difundido na contemporaneidade. Para Gramsci (2014), o senso comum está em constante transformação, sendo nutrido pelas elaborações científicas e filosóficas, que permeiam o cotidiano, impulsionando a sua reformulação. Os intelectuais tem profunda relação com a transformação do senso comum, uma vez que a concepção orgânica que o vincula a classe social que ele representa é aparente na atividade que ele desempenha no seio da superestrutura, a fim de tornar tal classe hegemônica. Gramsci (2014) os qualifica como “funcionários das superestruturas”, que Portelli (1977) descreve, segundo Gramsci, como “células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregnam todo o corpo social” (PORTELLI, 1977, p. 109).

Nesse contexto, as teorizações desses intelectuais a respeito do mundo contemporâneo, embora no mundo acadêmico possam ser consideradas ideias individuais, de caráter estritamente acadêmico, no plano do bloco histórico real se transformam em marcos referenciais na criação de uma identidade ideológica, de um determinado senso comum. O que para a materialização de uma nova pedagogia da hegemonia se desenvolve a partir de três movimentos, que se conectam, são eles: a transformação das teorias produzidas por teóricos de renome nos fundamentos que dão base ao projeto político-ideológico hegemônico, retirando de tais teorias os fundamentos capazes de ordenar a realidade; a aplicação dessas teorias na preparação dos novos intelectuais orgânicos, que serão responsáveis por difundi-las, organizando a política e a cultura; e por fim, confere um caráter mais simplista a mensagem ideológica implícita em tais teorias, para que um novo senso comum possa ser produzido, através dos intelectuais orgânicos difusores.

Entendemos que as ideias que expressam a concepção de um “novo mundo” “pós-industrial” vêm se configurando como base para o projeto de hegemonia do capital, ao fornecerem teorias que dão legitimidade à ideologia dominante. Tais ideias têm contribuído para orientar os fundamentos do novo modelo de sociabilidade, na fase

mais recente da recomposição burguesa<sup>10</sup>. Entendemos que a formulação das teorias, a gênese do novo intelectual e a produção do senso comum são uma tarefa política, que vem servindo de tripé para a “repolitização da política”, a difusão de um capitalismo de face “humanizada” e para disseminar a inevitabilidade de outro tipo de sociedade, pautada em princípios antagônicos ao capital. As ideias-força defendidas pelas teses “sociais-liberais” transitam pelo pensamento liberal, escamoteando suas bases liberais, ressignificando conceitos defendidos historicamente pelos grupos de esquerda. A nova pedagogia da hegemonia vai sendo construída, elaborada, sistematizada e difundida pelos intelectuais tradicionais e da direita, assim como pelos intelectuais orgânicos da esquerda, cooptados em troca de cargos, títulos, grandes quantias de dinheiro, entre outras causas. Na busca de um desenvolvimento sem confrontos sociais, uma agenda de bases conservadoras e liberais vai sendo materializada conformando as classes sociais ao projeto político social-liberal.

---

<sup>10</sup> Os estudos desenvolvidos no interior do LIEPE vêm acompanhando a crescente onda conservadora no mundo, procurando compreender de que forma as teses sociais-liberais vêm se mantendo como ideologia orgânica da classe dominante, considerando os deslocamentos no interior da classe dominante.

## **CAPÍTULO II**

### **O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS E O TODOS PELA EDUCAÇÃO**

O Direito à Educação passou a ser entoado por toda a década de 1990 como um projeto organizado pelo conjunto dos organismos internacionais. Um importante marco desse processo foi a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que definiu as metas do projeto político e ideológico traçado pelos organismos internacionais para a educação nacional. Tal projeto deveria ser materializado pelos países signatários da Carta Sobre Educação Para Todos, durante os próximos dez anos, já que uma nova conferência havia sido projetada para o ano de 2000, a fim de avaliarem o progresso dos Estados nacionais na execução do projeto educacional internacional.

Ao longo da década de 1990, outros marcos internacionais foram difusores do projeto político e ideológico orquestrado pelos organismos internacionais, a serviço do capital. Destacamos a Conferência das Cidades Educadoras (1990), O Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC - 1993), o Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL - 1995), o Relatório Delors (1996) e a Conferência Mundial de Educação, em Dakar (2000). As propostas delineadas por esses fóruns interclassistas, em seus relatórios, giraram em torno da relação entre educação e sistema produtivo, num fenômeno denominado por Santos (2012) como Pedagogia do Mercado.

O Brasil assinou a Carta da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e, em 1992, representantes das Centrais Sindicais, governo e empresariado reuniram-se na USP e formaram o Fórum Capital-Trabalho. De lá saiu um documento intitulado Carta Educação, que procurou seguir todas as recomendações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Para a CEPAL, a única saída para o Brasil seria a operacionalização de uma “reforma” no sistema educacional, já que seus documentos analíticos apontavam “a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação; em segundo, afirma que ao Brasil faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.64).

Um marco emblemático da entrada do Brasil no projeto de EPT foi a materialização do Plano Decenal Educação Para Todos, construído durante o governo do presidente Itamar Franco, e apoiado em justificativas elaboradas pelos técnicos e

intelectuais, a serviço dos organismos internacionais. Sob o lema da Educação Para Todos, as reformas operadas, materializaram um novo modelo de regulação do trabalho escolar no Brasil, direcionado para a classe trabalhadora, voltado a harmonizar os interesses em disputa, em prol da hegemonia burguesa. A educação foi o setor social onde o grau de convencimento poderia ser operado e massificado em larga escala. Com o esvaziamento do Estado engendrado pelas políticas neoliberais e a utilização neoliberal do conceito de sociedade civil, a burguesia brasileira, nos anos 1990, ampliou a difusão de novas entidades associativas, com foco na “cidadania” e nas “questões sociais”.

Surgiram, na sociedade civil, organizações que sustentam bandeiras do “direito à educação” de qualidade, sob os preceitos defendidos pelos organismos internacionais empresariais, tais como o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) (1987); Instituto Ayrton Senna (IAS) (1990); Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) (1995); Instituto Ethos (1998); Instituto Milenium (2000); Movimento Brasil Competitivo (MBC) (2000); entre outros APHs que passaram a decidir os rumos das políticas públicas para educação, em nível nacional. Também se multiplicaram os fóruns interclassistas como o Fórum Capital Trabalho (1992), o Fórum promovido pelo Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (1995), a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (1999), entre outros. As estratégias desenvolvidas materializaram as reformas almejadas internacionalmente, sob o lema “Educação Para Todos” alterado na década seguinte para o lema “Todos Pela Educação”. Tratam-se de novas articulações e novos agrupamentos, com incidência direta nas instâncias decisórias do governo, além de contar com a legitimidade da sociedade civil na formação do consenso, a partir da conciliação.

## **2.1. A década da “Educação Para Todos”: a construção do Projeto de Educação Para Todos nos anos 1990**

No decorrer da década de 1990, países da América Latina e Caribe operacionalizaram reformas educacionais nos seus sistemas de ensino, sob a orientação dos organismos internacionais, sobretudo o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), como resultante dos empréstimos concedidos aos Estados nacionais, em estreita relação com a implantação das exigências de tais organismos. Os anos 1990 também foram palco do cumprimento das agendas regionais, organizadas

pela Cúpula das Américas, orquestrada pela Organização dos Estados Americanos (OEA). O marco de uso das primeiras estratégias praticadas no campo da educação, tendo em vista o movimento de recomposição burguesa voltado ao atendimento às demandas do capital, foi o projeto EPT materializado a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 05 a 09 de março de 1990.

A Conferência foi organizada pelo BM, em parceria com a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entidades ligadas ao sistema das Organizações das Nações Unidas (ONU). Desse evento participaram governos, agências internacionais, “ONGs”, associações profissionais e “personalidades” destacadas no âmbito educativo, provenientes do mundo inteiro. Campanhas pelo “direito à educação”, desde então, têm produzido documentos-referência com diretrizes e estratégias de operacionalização de “reformas” pelos governos signatários pautados nos princípios da “nova ordem” do capital, sob a direção política dos organismos internacionais nas definições tanto organizacionais, quanto pedagógicas.

O “direito à educação” ganhou novos significados, muito diferentes do defendido pelos movimentos sociais pós-ditadura. O “direito à educação” passou a ser utilizado como uma ideia-força que expressa as concepções difundidas pelas classes dominantes, sobretudo na negação do princípio unitário de educação, se estabelecendo como discurso oficial. Além disso, o “direito à educação”, de acordo com a formulação da conferência, configurou-se como a garantia da oferta de escolarização reduzida aos primeiros anos da Educação Básica, conforme esta é definida pela legislação educacional brasileira para a classe trabalhadora, promovendo a chamada “equidade”, a partir de políticas focalizadas no “alívio à pobreza”, rompendo com qualquer pressuposto de universalidade desse direito. Segundo Saviani (2008a), a preocupação com o direito de todos à educação data de meados do século XIX, quando a organização dos chamados “sistemas nacionais de ensino” passou a ser um interesse da burguesia, a nova classe que estava se consolidando no poder. Para a burguesia, interessava construir uma sociedade democrática nos moldes burgueses, o que somente seria possível com a superação da barreira da ignorância (SAVIANI, 2008a), capaz de transformar os súditos em cidadãos. A burguesia indicava a educação como o único meio capaz de realizar essa tarefa, e vem tentando, desde então, universalizar a educação com a clara intenção de se manter no poder.



O projeto de EPT não foge a essa regra. Segundo Barão (1999), a UNESCO já explicitava em diferentes documentos anteriores à Conferência Mundial sobre Educação Para Todos as bases nas quais o projeto EPT seria construído. Barão (1999) destaca que os alicerces dessa iniciativa se encontram pautadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1946), na crise da dívida e nos ajustes econômicos implementados na década de 1980. No preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, assinada por 155 países, incluindo o Brasil, afirma-se que o “direito à educação” vem sendo uma preocupação mundial, há quarenta anos, como o registrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU. No entanto, segundo a declaração, os esforços realizados pelos governos não têm conseguido superar problemas como:

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p.01)

A UNESCO assumiu como principal preocupação a eliminação do analfabetismo até o próximo século, a partir das taxas crescentes de analfabetismo nos países “em desenvolvimento” e de analfabetismo funcional nos países “desenvolvidos”. Para a UNESCO, o problema do analfabetismo não estava isolado, mas tinha relações com a pobreza, a desigualdade e o “subdesenvolvimento”. Segundo Barão (1999), a UNESCO afirma a necessidade de mobilizar a comunidade internacional para que “se unam a UNESCO nessa luta, sejam organizando reuniões interinstitucionais para este fim e durante vários anos, sejam celebrando uma consulta coletiva anual as ONG’s sobre alfabetização” (UNESCO *apud in* BARÃO, 1999, p. 96).

É diante desse quadro que a UNESCO, em uma aliança com os principais organismos internacionais, organiza a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Os números relativos às taxas de analfabetismo no mundo foram o grande destaque da conferência, que identificou que as mais altas taxas estavam concentradas nos países “em desenvolvimento” e com grandes contingentes populacionais. Nove nações compuseram esse grupo: Bangladesh, China, Nigéria, Paquistão, Índia, Egito, México, Indonésia e Brasil. Na mesma ocasião, foi criado o Fórum Mundial de Educação Para Todos (Education for All – EFA) para prestar assessoria e consultoria ao

grupo dos nove países, com altas taxas de analfabetismo. Coordenado pela UNESCO, o fórum realizou o monitoramento das reformas nesses países, além de inúmeros encontros regionais e globais para avaliar a execução das “reformas” propostas.

A conferência elencou os principais problemas enfrentados pelo mundo que dificultam a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). São eles: o aumento da dívida dos países periféricos; a estagnação e a crise econômica; o aumento exponencial populacional; as diferenças econômicas entre as nações; as guerras e lutas civis; a violência; e a degradação ambiental. Para enfrentar tais problemas “com vigor e determinação” (UNESCO, 1990, p.01), a Conferência direcionou a educação básica uma responsabilidade salvacionista. O compromisso assinado pelos 155 governos presentes na ocasião da Declaração de Jomtien assegurava uma educação básica de “qualidade” para todos e propagava que as contrarreformas operadas deveriam, sobretudo, proporcionar políticas sociais focalizadas no “alívio à pobreza” e na “participação social” o que trouxe desdobramentos importantes para a consolidação do projeto de concertação nacional empreendido na década que se iniciava. Os países signatários deveriam organizar planos decenais que priorizassem a Educação Básica, especificamente, a erradicação do analfabetismo. O pilar de sustentação da Conferência se pautou na satisfação das NEBAS que compreendeu tanto:

os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p.02)

Para suprir as NEBAS, a educação deveria consolidar saberes que fossem capazes de lidar com sete situações:

“1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria na qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) e a possibilidade de continuar aprendendo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 49).

De acordo com as recomendações do EFA, as NEBAS deveriam variar de acordo com “o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros), e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.49). Torres (2003) no documento *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*, estudo

solicitado pela *Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional* (ASDI) descreve algumas considerações sobre o conceito das NEBAS e ratifica o conceito de educação básica, defendido pela Declaração de Jomtien. Ainda acrescenta que o direcionamento do trabalho educativo, proposto pela Declaração, deve se voltar para “os pobres, os mais excluídos de fontes e oportunidades de informação e conhecimento, cujas necessidades básicas de aprendizagem tendem a ser limitadas e quem tem mais dificuldades para traduzir essas necessidades em demandas efetivas” (TORRES, 2003, p. 14). As políticas públicas para a educação passam a ser vistas de forma fragmentada e visam, sobretudo, atender aos filhos da classe trabalhadora empobrecida e marginalizada.

Reunidos em torno da satisfação das NEBAS, os objetivos e as ações necessárias aos organismos nacionais e internacionais para a materialização das “reformas” propostas deveriam garantir uma ação conjunta que desenvolvesse a colaboração regional e internacional. Como marcos de atuação, o documento produzido pela UNESCO (1990) destaca a atuação do Estado na capacitação de planejadores, administradores, formadores e professores; a coleta e análise de informações com vistas a formar um sistema de informações com geração de dados quantitativos; a produção de material didático; a utilização dos meios de comunicação na satisfação das NEBAS; e a implementação da educação à distância. O marco de ação para a satisfação das NEBAS teve como foco central o Ensino Fundamental, na perspectiva da garantia de acesso à Educação Básica, como forma de promoção da “equidade”. Ampliar o acesso não garantia, segundo o documento, ampliar os recursos para a educação. Na perspectiva do “fazer mais com menos”, o que se pretendia era desenvolver a preparação do trabalhador de novo tipo: flexível e capaz de atender as demandas impostas pelo mundo “globalizado”. A Educação Infantil e o Ensino Médio, embora, na realidade brasileira, estejam incluídos na Educação Básica, não foram etapas prioritárias para o documento mundial. Para o Ensino Superior, o documento sugere a privatização das Universidades Públicas.

A proposição de políticas educacionais focalizadas na camada pobre está coadunada às estratégias defendidas pelo BM, um dos organizadores da Conferência. Desde a década de 1990, o BM tem investido em políticas de recuperação de custos, a partir da educação, o que aumentou, consideravelmente, a produção de documentos com diagnósticos e recomendações relativos à educação. Na aparência, os critérios em que se baseiam as “reformas” sugeridas pelo BM estão pautados na rentabilidade econômica e são apresentados apenas como “intervenções “técnicas”, ausentes de qualquer debate

teórico e político, e orientadas pelas “lições aprendidas” e as “boas práticas” que o BM se mostra interessado em reproduzir em todos os países” (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 116). No entanto, na essência, o teor dessas “reformas” perpassa a Teoria do Capital Humano (TCH) (MOTTA, 2007) ressignificado na Teoria do Capital Intelectual (TCI) (SANTOS, 2012), assim como o interesse pelo valor econômico da educação, no que tange ao desenvolvimento da economia. A noção de “capital humano” (MOTA, 2007), de cunho liberal, se afirmou na literatura econômica na década de 1950. Na educação, começou a ganhar corpo a partir das décadas de 1960 e 1970. Frigotto (2008) esclarece que a entrada no campo educacional foi tão profunda que se chegou a criar um campo disciplinar denominado economia da educação. Frigotto (2008) explica que:

trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho. (FRIGOTTO, 2008, p. 45)

Para Santos (2012) a TCH tem como principal ideia-força a relação direta entre escolaridade e renda conferindo aos organizadores dos sistemas educacionais nacionais, o desenvolvimento de estratégias que subordinem a educação à lógica produtivista do mercado. Segundo Santos (2012) “a força de trabalho, agregada de conhecimento (meio de produção), é considerada capital” (SANTOS, 2012, p. 64). A educação é entendida como investimento em capital humano, no desenvolvimento da capacidade produtiva do indivíduo e, por conseguinte, responsável por desenvolver a formação do trabalhador para atender aos objetivos do capital. A TCH esteve presente no discurso do governo, dos organismos internacionais e dos empresários durante todo o “ciclo de ouro” (HOBSBAWM, 1995) de acumulação do capital.

A mudança para a TCI se deve a reconfiguração no Bloco Histórico que em sua estrutura desenvolveu mecanismos de reestruturação produtiva e na sua superestrutura se empenhou na difusão do consenso da ideologia neoliberal. Diferentemente da TCH, a TCI apela para a iniciativa individual dos trabalhadores na atribuição das responsabilidades pela sua própria educação, ao mesmo tempo em que confere ao Estado a centralidade do planejamento educacional, em favor do capital. A TCI coaduna com as teses defendidas pelas correntes “sociais-liberais”, que elencam a contemporaneidade como a esfera da “sociedade do conhecimento”. Para a TCI, o capital assume a formação humana como negócio e passa a desenvolver a função de

agente educador. Santos (2012) explica que a TCI compõe-se de “Capital Humano”, Capital Estrutural e Capital de Marca. O “Capital Humano” refere-se à dimensão individual do conhecimento que pertence ao trabalhador. O Capital Estrutural refere-se à mudança da função de agente educador que passa do Estado ao Capital. E o Capital de Marca refere-se à propagandização da “responsabilidade social” da empresa através do trabalho não remunerado e obrigatório travestido de “voluntariado”. Além da associação positiva da marca à “responsabilidade social” – conceito tão difundido pelo “social-liberalismo” – o Capital de Marca trabalha não apenas na perspectiva das isenções fiscais como também nos proventos financeiros adquiridos a partir da imagem de empresa preocupada com as “questões sociais”. A TCI ao reunir essas três dimensões redirecionou o conhecimento parcelado individual do trabalhador para a esfera organizacional, tendo a lógica do capital como educador. Tanto a TCH quanto a TCI estão coadunadas aos preceitos da pedagogia do capital, ao reduzirem o processo de formação humana à dimensão de força de trabalho, num viés economicista e utilitarista dentro da sociedade capitalista.

Segundo Vior e Cerruti (2014), os primeiros relatórios do BM, ainda na década de 1970, referendavam que os empréstimos para a educação concedidos pelo BM deveriam ter o mínimo direcionamento para a educação básica e para a formação da força de trabalho. A partir de 1980, o BM elenca a educação como uma necessidade básica para a resolução das necessidades que fomentam o desenvolvimento<sup>11</sup>. Os empréstimos destinados à educação passam a ter novos critérios que tornam prioritário o investimento na educação básica para crianças e adultos e acrescenta:

a provisão de oportunidades de educação sem nenhum tipo de discriminação, de forma a incrementar a produtividade e promover a equidade social; busca pela máxima eficiência na gestão, na destinação dos recursos e no uso dos mesmos; relação da educação com o trabalho, a fim de prover o conhecimento e as habilidades necessárias para o desenvolvimento econômico e social; e construção de “capacidades institucionais” por parte dos “países em desenvolvimento”. (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 117)

A partir de Jomtien, em 1990, o BM passa a ser o mais importante organismo multilateral de financiamento da educação, internacionalmente. O “direito à educação” passa a ser defendido como acesso à educação através da satisfação das NEBAS como finalidade do desenvolvimento. Segundo Vior e Cerruti (2014), o BM promoveu uma alteração de significados em termos que já estavam bem consolidados. Dessa forma,

---

<sup>11</sup> É importante destacar que o BM, desde a década de 1950, realiza investimentos em extensionismo rural no Brasil. (MENDES, 2010)

educação primária ou obrigatória passou a ser entendida como educação básica e o conceito de “participação” “foi usado em alguns casos para se referir ao pagamento de taxas por parte dos “usuários”, ou como contribuição para fundos e mão-de-obra para a construção de escolas” (VIOR; CERRUTI, 2014, p.118). A conferência de Jomtien também trouxe o conceito de “parceria” que, segundo Vior e Cerruti (2014), fazia “referência às relações entre credores e devedores, e entre governos e ONGs, como se os seus interesses fossem idênticos ou compatíveis e como se atuassem como sócios naturais” (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 118).

Segundo Vior e Cerruti (2014), diversos documentos formulados pelo BM, na década de 1990, serviram como referência para as “reformas” educativas e sofreram influência de outros organismos internacionais como, por exemplo, o PREAL. Em síntese, tais documentos reuniram algumas recomendações centrais que, segundo Vior e Cerruti (2014) podem ser listadas como: 1) associação da educação ao mercado de trabalho para o alívio da pobreza; 2) reorientação do financiamento em favor da educação básica; 3) cobrança de taxas para custos com o ensino superior público; 4) criação de um mercado de empréstimos para a educação e sistema de bolsas; 5) fomento do aumento de escolas de cunho privado; 6) ataque ao uso ineficiente dos insumos; 7) promoção de formas de financiamento baseadas na demanda; 8) descentralização da administração da educação pública; 9) formação de sistemas de informação e avaliação; 10) estímulo à formação em serviço dos docentes; 11) expansão de políticas focalizadas para a “equidade”.

Assim, o BM centralizou seu domínio na legitimação da economia apoiada na educação, defendendo-a como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico. Nessa conjuntura, o projeto EPT, organizado pela reunião de forças localizadas nas parcerias entre os organismos internacionais, defendeu como principais ideias-força: uma relação profunda entre educação e sistema produtivo; a ideia de que a educação deveria realizar as NEBAS; o esvaziamento da instituição escolar como local central da educação; a necessidade de envolver a “sociedade civil” entendida como “ONGs”, empresariado, comunidade, na oferta de educação; o endosso de políticas sociais focalizadas no “alívio à pobreza”; a promoção de políticas públicas educacionais pautadas em resultados e avaliações; a proposição de sistemas de ensino flexíveis; a defesa de conteúdos mínimos para o currículo; e a ideia da educação se desenvolver ao longo da vida. A visão de educação como motor propulsor do desenvolvimento vinculava-se ora a formação de mão-de-obra para o “alívio à pobreza” e a contenção

demográfica; ora ao desenvolvimento humano e à “sociedade do conhecimento”. No entanto, a educação não era vista como um direito, no que cerne ao significado efetivo do termo. A educação e a economia deviam estar conectadas e, para tanto, o projeto de EPT deveria promover o “direito à educação” garantindo somente o acesso à Educação Básica. Ler, escrever e contar para “aliviar a pobreza” e instrumentalizar a população pobre para o trabalho simples. Segundo o projeto de EPT, para “salvar” a humanidade de todos os males causados pelo próprio sistema do capital era necessário, sobretudo operacionalizar “reformas” na Educação Básica, sem mexer nas bases estruturais do sistema do capital.

O ideário da máxima salvacionista atribuída à educação foi entoado como base fundamental da competitividade, dos anos 1990, expressa em todos os documentos, diagnósticos, análises e soluções pensadas pelos organismos internacionais e dirigidas aos países da América Latina e Caribe. Santos (2012) analisa que a Educação Básica pensada nesses moldes constitui o cerne da Pedagogia do Mercado, que consiste na adoção da lógica empresarial do capitalismo na educação como solução para uma escola produzida para fracassar. Institui-se a oferta da escola do mercado, a propagação do empresariado como grande salvador da educação pública e a instauração do “novo tecnicismo de mercado, aliado ao controle externo do trabalho escolar e à privatização direta e indireta da escola” (SANTOS, 2012, p.11). Sob a égide da modernidade, os estados nacionais neoliberais trataram a educação atrelada à produtividade com reformas que:

apresentava[m] o despreparo dos professores e dos gestores do setor educacional como a causa da desqualificação “da escola” e centrava[m] o debate nas medidas de correção da organização escolar e da ação educacional, desviando a atenção da verdadeira reconfiguração da escola, no sentido de seu uso instrumental num programa de mais largo alcance. (ALGEBAILLE, 2009, p.88)

A ênfase no processo de precarização da escola pública vem se consolidando como uma das estratégias utilizadas pela classe dominante no seu movimento de recomposição. Num período pós-ditadura no Brasil, disseminou-se o populismo e o anticonteudismo pedagógico como características do ambiente democratizador. Nessa busca pelo rompimento com qualquer tipo de prática pedagógica não democrática e inflexível, as universidades disseminaram através de seus intelectuais uma caça às bruxas à pedagogia tradicional, influenciando a sistematização de um construtivismo espontaneísta, que chega nas escolas como parte de uma formação em serviço de tipo instrumental, sem o devido respeito à teoria formulada por seus intelectuais

concebedores. Ao construtivismo, sobretudo foi delegado o fracasso da escola que para ser salva necessitava de “reformas” baseadas nos pressupostos empresariais. Santos (2012) esclarece que:

foi o “crime perfeito”: inicialmente, os setores hegemônicos, capitalizando o anseio da democratização, canalizam-no para a construção de uma escola que não ensina nada a ninguém, onde ninguém aprende nada. Logo em seguida, exatamente esses setores, os mesmos que instilaram o “veneno”, propõem a salvação dessa escola que o destruíram. E sequestram a escola.” (SANTOS, 2012, p.16)

Sequestra-se “a função política emancipatória e crítica da escola, sequestra-se o trabalho docente de suas margens de autonomia, sequestra-se o processo pedagógico de sua contextualização” (SANTOS, 2012, p.16). A Pedagogia do Mercado instituiu a desqualificação dos professores, a meritocracia, a individualização e a fragmentação através dos processos pedagógicos padronizados e da avaliação externa. O controle ideológico da escola e do trabalho do professor foi sendo materializado, ao mesmo tempo em que se propagandeava a ideia de um salvacionismo neoliberal e um relativismo pós-crítico como solução para a “crise” da educação pública. Uma educação desqualificada cumpre com os requisitos delineados pela classe dominante, produz exército de reserva funcional para o mercado de trabalho, realiza a contenção das pressões advindas da organização da classe trabalhadora e contribui para a manutenção das relações capitalistas de produção.

A desqualificação da escola é “na verdade, “uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista”” (FRIGOTTO *apud in* ALGEBAILLE, 2009, p. 67). A disseminação do discurso de que a escola encontra-se em crise só poderia se justificar se estivessem em curso, segundo Algebaile (2009), movimentos que disputassem um novo projeto de escola, uma nova forma de se pensar os processos educativos, para além da ordem vigente. No discurso recorrente de crise da escola o que se mascara é uma justificativa para a necessidade de se instituir “reformas” na educação no viés da eficiência e da produtividade impostas pelo capital. Como apontam Martins e Neves (2015):

Tais forças políticas organizadas na aparelhagem estatal e em partidos e demais organizações da sociedade civil, com presença ativa no bloco no poder, em seus países, passaram a redesenhar a escolarização obrigatória das classes trabalhadoras. Advogando em nome do direito social de aprender ou proclamando a valorização das chamadas necessidades básicas de aprendizagem demandadas pelo mundo contemporâneo, essas forças locais passaram a defender, sob esses novos parâmetros técnicos e ético-políticos, a cidadania e a competitividade como binômio na formulação e execução da política para a educação básica. (MARTINS; NEVES, 2015, p. 36)



A mobilização da sociedade civil ganhou contornos centrais para a aplicação das estratégias do projeto de EPT, sobretudo a partir do retorno ao conceito de sociedade civil, desenvolvido pela teoria liberal como âmbito dos interesses individuais traduzidos pelos interesses do mercado e da concorrência. APHs, em sua maioria, a serviço das camadas dominantes passaram a responder pelos interesses corporativos empresariais, sob a aparência de organizações populares. Fontes (2010) chama a atenção para o crescimento do número de “ONGs”, Fundações Privadas e “Associações sem fins lucrativos” voltados para a “questão social” do “alívio à pobreza”, no fim do século XX e início do século XXI, definindo as formas associativas populares a partir da proposta de erradicação da miséria, sobretudo sem alterar as condições sociais que a produzem.

Sob a aparência da ideologia da filantropia – entendida como a prática da acumulação capitalista sob a fachada da distribuição de riquezas – o capital atua na expansão de um fictício “Terceiro Setor” onde as “ONGs”, consideradas a representação da “bondosa sociedade civil”, expandem o projeto de financiamento de projetos sociais, de movimentos em defesa dos direitos humanos e de atividades focalizadas no “alívio à pobreza”. Instaladas de forma estratégica na direção política orquestrada pela burguesia na contemporaneidade, as “ONGs” são estruturantes no processo de dominação, empreendido pelo neoliberalismo. O projeto burguês que visa combater as forças de esquerda, se apoia no aprofundamento das “ONGs”, numa tentativa de superar a relação dialética entre o público e o privado, desconsiderando de forma proposital a totalidade das relações sociais do sistema capitalista. Segundo esse projeto, cria-se um “Terceiro Setor” para responder às “questões sociais” que propositalmente o Estado (primeiro setor) não consegue dar conta e o mercado (“segundo setor”) não as possui como objetivo maior.

A base ideológica que difunde a diluição das contradições de classe vai sendo construída pelas “ONGs”, na medida que se dissemina a ideologia da caridade e da filantropia deturpando o sentido fundante das entidades organizadas pelos trabalhadores. Sobretudo quando se mescla no interior dos novos movimentos sociais tanto entidades proletárias quanto patronais, sob a aparência da luta contra as diferenças. Fontes (2010) compreende que o termo “organização não-governamental” mais confunde do que traz esclarecimentos, acerca da sua natureza ideológica e política. A contradição empreendida no caráter não-governamental, autogovernado e não-lucrativo das “ONGs”, se expressa no financiamento tanto direto quanto indireto pelo Estado através

de contratos com governos, parcerias público-privadas e terceirizações. Os intelectuais orgânicos ao capital sistematizam de forma bem estruturada o avanço ideológico e cultural burguês, na superestrutura do novo bloco histórico. No âmbito do “social-liberalismo”, as “ONGs” ganham uma nova reorientação pautada nos preceitos difundidos pelos organismos internacionais de responsabilização estatal e empresarial, articulada com a cooperação dos movimentos sociais. Cria-se um novo léxico – “economia solidária”, “empreendedorismo”, “empoderamento”, “sustentabilidade”, “autorresponsabilização”, entre outros termos – num processo de mistificação ideológica que desresponsabiliza o Estado, desonera o mercado e estimula os indivíduos a resolverem os problemas sociais como se fosse sua responsabilidade. Para se aproximarem dos recursos estatais, as “ONGs” não modificam a estrutura ideológica de sua criação, apenas incorporam ações de fortalecimento da sua intervenção nas políticas do Estado.

Vale lembrar que a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos reafirmou a parceria público-privada como um dos pilares das reformas educacionais, justificando que em alguns países de economia periférica, na década de 1980, os problemas sociais teriam dificultado avanços na oferta de educação básica. Em outros países, no entanto, o desenvolvimento econômico teria proporcionado o financiamento da educação e mesmo assim, a pobreza ainda era uma questão alarmante. Portanto, uma das estratégias propostas pelo documento foi a “cooperação” entre as nações, os órgãos públicos, as associações profissionais, os sindicatos, os partidos políticos, as igrejas, as empresas, a fim de se efetivar, na aparência, a meta da universalização da educação básica o que, na essência, significava a garantia de acesso da camada pobre a uma educação subalternizada. Segundo Martins e Neves (2015):

o projeto de mundialização da educação básica se materializou por intermédio de estratégias capazes de articular parcerias e diálogos na dinâmica da aparelhagem estatal e na organização dos sujeitos políticos coletivos que atuam na sociedade civil, principalmente ONGs internacionais, regionais e locais, com destaque para o protagonismo da Campanha Global pela Educação. Os principais mecanismos dessas estratégias envolveram tanto a influência em planos nacionais de educação como a organização de fóruns nacionais e regionais, além da promoção de Conferências e encontros nacionais e locais. (MARTINS; NEVES, 2015, p.72)

Entre os anos de 1999 e 2000 foram realizadas seis conferências regionais sobre o projeto EPT, segundo documentos da UNESCO. No Brasil, Martins e Neves (2015) apontam que a criação do grupo E-9, composto pelos nove países “em desenvolvimento” mais populosos, evidenciou o modo pelo qual os “sujeitos políticos

coletivos da burguesia mundial articularam o Brasil ao processo de mundialização da educação por meio de estratégias de obtenção do consenso materializadas na abertura de canais de participação” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 73). As mudanças operacionalizadas pela reestruturação produtiva, a partir da crise orgânica de 1970, marcaram o conteúdo e a forma de como a educação escolar básica deveria operar a formação para o trabalho simples das camadas pobres. Uma das estratégias voltou-se para o esvaziamento da instituição escolar enquanto local de produção da aprendizagem. Dirigido para todo o sistema educacional, sobretudo para a educação básica que poderia se desenvolver em outros “espaços educativos”: praças, clubes, igrejas, associação de bairro, entre outros. Esses espaços não-escolares deveriam contemplar uma noção ampliada de educação e deveriam ser identificados como essenciais nas políticas de expansão da escolarização e de ampliação do tempo escolar, nas décadas seguintes, em sintonia com a Conferência das Cidades Educadoras, ocorrida em Barcelona, em 1990.

A Conferência das Cidades Educadoras produziu um documento nomeado de *Carta das Cidades Educadoras*, no ano de 1990. O encontro foi organizado por instituições ligadas a fração da classe financeira como a Fundação Bradesco e a Fundação Itaú Social, assim como frações da classe comercial como a Editora Moderna e a Livraria Bandeirantes. Chama a atenção o fato de o documento expressar a ideia de que a formação integral do indivíduo precisava ser realizada num Estado “refuncionalizado”, num Estado que passa a ser educador na medida em que:

reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1994, p.1)

Tratou-se de um Estado que se utilizou dos diversos APHs para a materialização das articulações e da socialização das ideias hegemônicas da classe dominante. O Estado moderno redefine suas práticas tornando-se educador. Neves (2005) evidencia o Estado Educador como uma unidade de cultura que trabalha para construir “no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se ao contrário, sua normal continuação” (NEVES, 2005, p. 26). Neves (2005) ainda acrescenta que a função do Estado capitalista concentra-se na conformação técnica e ética das massas à sociabilidade burguesa. A finalidade do Estado educador (GRAMSCI, 2014), segundo o pensador

sardo, vem ao encontro da produção de um novo homem coletivo adaptado às exigências do capital, através da tarefa educativa e formativa que pretendeu:

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, 2014, p. 23)

O Estado, ao assumir a condição de educador, desenvolve a pedagogia da hegemonia, na qual a sociedade civil torna-se o campo de dominação das classes dominantes. Neves (2005) acrescenta que, para Gramsci, “o modo como o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas se dá através do consenso ou da adesão espontânea” (NEVES, 2005, p. 26) à concepção de mundo da classe dominante. A dominação é naturalizada, a tal ponto, que as classes subalternas encontram dificuldade em se organizar politicamente para a produção dos seus intelectuais orgânicos e, conseqüentemente, para a construção de uma outra hegemonia, a hegemonia do proletariado. A essa questão do Estado Educador liga-se a noção de “aprendizagem ao longo da vida” presente em todos os documentos produzidos pelos organismos internacionais, a partir da década de 1990. Isso encontra-se associado a uma estratégia de acirramento da competição entre os trabalhadores por postos de trabalho. Além disso, cria-se um mercado de certificações de cursos, de breve e média duração, ministrados por organizações patronais. No Brasil, o maior exemplo disso é a presença do "Sistema S" nos programas de formação profissional do Ministério do Trabalho e do Emprego. Peter Drucker (1993), intelectual orgânico do capital, revela tal concepção de educação defendida pela “nova ordem social” ao explicitar que:

na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. [...] A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício. Para isso, precisamos de disciplina. Mas o aprendizado vitalício também exige que ele seja atraente, que traga em si uma grande satisfação. (DRUCKER, 1993, p. 156)

Disciplina e aprendizado atraente onde os estudantes apreendam competências mínimas, mediadas pelas novas tecnologias. Segundo Drucker (1993), essas são as bases fundamentais de um sistema de ensino no qual as escolas “serão parceiras ao invés de monopolistas[...]a escola será cada vez mais o lugar onde os adultos continuam a aprender, mesmo que trabalhem em tempo integral” (DRUCKER, 1993, p. 161). Para a materialização dessa ideologia torna-se necessário acontecer uma parceria formal entre as escolas e as instituições empregadoras onde “a escola precisará se comprometer com os resultados. Ela terá que estabelecer seu “lucro”, o desempenho pelo qual será

responsável e pelo qual será paga. A escola finalmente se tornará responsável” (DRUCKER, 1993, p. 163). Essas ideias são materializadas no que Ramos (2006) define como "Pedagogia das Competências", onde a escola é organizada a partir de um “ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RIBEIRO, 2006, p. 221). Para a "Pedagogia das Competências", um novo modelo pedagógico é definido. Como explica Ramos (2006):

a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. [...] a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção. A pedagogia da competência passa a exigir [...] que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. [...] é o resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. (RAMOS, 2006, p. 222)

Para instituir os pilares fundamentais pedagógicos da nova formação humana, a política de qualidade, a estrutura das redes escolares e a formação dos professores de novo tipo tornam-se peças-chave na reformulação da política da educação básica proposta, que pretende transpor os conceitos gerenciais do mundo empresarial para o mundo educacional. Martins e Neves (2015) acrescentam que o “direito à educação” passa a ser valorizado numa “concepção hegemônica de mundo, de sociabilidade e de formação baseada na perspectiva política da adaptação, restringindo os espaços para ideias e práticas de contestação” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 37).

As propostas de “reformas” engendradas pelos organismos internacionais e com o consenso ativo dos estados-nacionais incorporam, de forma ressignificada as demandas dos profissionais ligados à educação, como estratégia para a produção do consenso e, sobretudo, refletem os objetivos que configuram o projeto de sociabilidade implantado pelo “social-liberalismo”. A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos trouxe como expressão central do projeto imperialista a relação entre educação e sistema produtivo, baseado na intensificação das maneiras pelas quais a exploração e a dominação podem ser asseguradas, a fim de reproduzirem a expansão do capital. Assim como a ampliação da Educação Básica, através da organização de programas que incidem sobre uma educação voltada para a produção, para a empregabilidade e para a formação do trabalhador de novo tipo, pautadas na flexibilidade e na polivalência. Além

da proposição de currículos mínimos, de uma política gerencialista da educação, com ênfase nas avaliações e nos resultados.

O projeto de EPT enfatizou a conformação dos mundialmente “excluídos” do processo de escolarização às orientações do projeto neoliberal, estabelecendo indicadores políticos e pedagógicos da formação para o trabalho simples, internacionalmente. No Brasil, no século XX, sob o slogan da “Educação para Todos” permitiu-se o acesso e a permanência na escola de um amplo número de indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, sob a égide de uma cidadania pautada nos preceitos neoliberais. No século XXI, o slogan passa a ser “Todos pela Educação”, mas os objetivos permanecem os mesmos, travestidos na efetivação do “direito à educação” pública e de qualidade entendida como a formação para o trabalhador de novo tipo cujas estratégias estão em consonância com os preceitos do projeto político defendido pelas teses “sociais-liberais”.

## **2.2. O contexto das “reformas” sobre a educação na América Latina**

A década de 1990 protagonizou múltiplos acordos internacionais, além da efetivação do protagonismo da educação como lugar de lucratividade para o capital. A definição de uma agenda internacional para a educação teve unanimidade e foi materializada em diferentes eventos que produziram inúmeros documentos “reformadores”. Trazemos como marcos internacionais desse processo, o PREAL(1995), o Relatório Delors (1996) e a Conferência Mundial de Educação (2000), em Dakar. Sob o lema de “Educação para Todos”, suas propostas giravam em torno da adequação da Educação Básica às exigências produtivas do século XX. Essa adequação foi posta em prática pelo fenômeno denominado por Ramos (2006) como "Pedagogia das Competências", internacionalmente, e por Santos (2012) como “Pedagogia do Mercado”, difundida pelas reformas educacionais ocorridas, nacionalmente.

A urgência da "Pedagogia das Competências" vem se desenvolvendo no mundo produtivo acompanhada da extinção dos postos de trabalho e do rearranjo dos conteúdos do trabalho, diante do avanço da tecnologia. Esses fenômenos provocaram um reordenamento social das profissões (RAMOS, 2006). A ideia de competências surgiu salientando as qualidades individuais do trabalhador, podendo ou não estar ligadas à formação escolar. Segundo essa pedagogia, há um deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho, e no plano pedagógico, o ensino deixa de ser

centrado em saberes disciplinares passando a ser organizado por competências, que podem ser verificadas mediante situações e tarefas específicas destinadas a essa produção. Tais competências são definidas de acordo com a capacidade de compreensão e domínio dos estudantes. As noções do saber são acompanhadas de tarefas nas quais elas podem ser materializadas. Isso quer dizer que todos os trabalhadores devem ser expostos à formação e à avaliação de seus conhecimentos, no decorrer de toda sua vida laboral. Isso está na base das propostas, por exemplo, da avaliação nacional de docentes que seriam inspecionados e teriam sua autorização para lecionar renovada, de tempos em tempos. O que está explícito é que já não basta mais possuir formação, obter o diploma e estar licenciado a ministrar aula em qualquer escola no território brasileiro, os professores deverão aprender por toda a vida e, nesse sentido, provar que estão atualizados. Isso vale para os professores e para todas as demais categorias de trabalhadores.

A "Pedagogia das Competências" expressa a imbricação da educação com o sistema de acumulação capitalista, cuja necessidade de validação das ações e resultados é sempre presente. Ramos (2006) esclarece que a "Pedagogia das Competências" tem como característica fundante o apelo a uma concepção pragmática, voltada para o trabalho de gestão das incertezas, para as transformações técnicas e as alterações na organização do trabalho às quais deve estar acomodada. Para Ramos (2006), a "Pedagogia das Competências" somente ganha sentido quando o processo educacional está aliado ao projeto empresarial. A construção de "referenciais" são produtos dessa Pedagogia, constituindo-se em suportes para as avaliações em larga escala e permitindo a correlação entre a formação e as atividades profissionais. A "Pedagogia das Competências" contribui para o reordenamento das relações entre educação e produtividade, assim como para a construção da nova sociabilidade adequando os trabalhadores de novo tipo aos novos padrões de produção exigidos pela acumulação flexível. No mundo do trabalho, as competências seriam pensadas a partir das questões características de determinada função, em dada organização do trabalho. Quando se desloca tais questões para a formação do indivíduo, norteadas pelas competências que se aspira desenvolver nos estudantes, se produz a "Pedagogia das Competências", uma vez que é uma pedagogia determinada pelos seus objetivos e legitimada pelas competências que é capaz de produzir.

Para a "Pedagogia das Competências", a ideia-força contida no lema "aprender a aprender" é um princípio fundante. Segundo Duarte (2001), essas novas relações entre

conhecimento e trabalho, exigidas a partir da emergência do novo bloco histórico, "exigem capacidades de iniciativa e inovação e mais do que nunca, "aprender a aprender"" (DUARTE, 2001, p. 91). Surgem, então, novas demandas para a escola que passa a ter a função de garantir as condições necessárias para que o aluno seja capacitado num processo de educação permanente. Duarte (2001) acrescenta que o lema "aprender a aprender" tem como núcleo fundamental, a síntese de uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. O autor (2001) acrescenta ainda que a criatividade tão evidenciada pela "Pedagogia das Competências" não deve ser confundida "com busca de transformações radicais na realidade social, [...] mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital" (DUARTE, 2001, p. 66).

A "Pedagogia das Competências", denominada por Santos (2012) como "Pedagogia do Mercado" se caracterizou nas últimas três décadas pela difusão de uma ressignificação do conceito de sociedade civil, compreendida pelo pensamento gramsciano como esfera superestrutural de disputa entre as classes sociais, passando a representar no pensamento pós-moderno, segundo Fontes (2010), a instância de realização da "cidadania ativa". O termo "cidadania ativa" é utilizado mais para confundir, que para elucidar seu uso pelas teorias "sociais-liberais". Afinal, quem não deseja uma população com cidadania ativa? Num primeiro momento, podemos pensar que o termo "cidadania ativa" se refere à organização da classe trabalhadora, que incide sobre as questões políticas, visando sua transformação. No entanto, a essência do termo "cidadania ativa", para os "sociais-liberais", se remete a uma sociedade civil que engloba desde os trabalhadores até os grandes empresários, que se organizam em APHs, com números cada vez maiores de ligação com o grande capital, a fim de fiscalizar o trabalho da sociedade política, como se essa sociedade civil não estivesse atuando por dentro do Estado ampliado, em sua totalidade e dialética. A "participação ativa" se refere à participação nos moldes da democracia burguesa, sem contestação da ordem capitalista, num grande projeto de concertação nacional, que segundo tais teses, seria capaz de incluir os "pobres" e as "minorias" excluídas do sistema do capital, numa luta idealizada por direitos, dentro da institucionalidade.

No contexto de difusão da "Pedagogia do Mercado" as forças políticas, convencionalmente, identificadas como "direita" passaram a realizar ações sociais, assim como as forças políticas identificadas como "esquerda" passaram a adotar os



referenciais da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2010). No contexto da “direita para o social” (MARTINS, 2009) e da “esquerda para o capital” (COELHO, 2012), verificou-se a difusão de parcerias entre organismos da sociedade civil, ressignificada como espaço harmônico do exercício da cidadania e as agências do Estado, no sentido estrito, na oferta de educação básica no país. Essas parcerias resultaram no programa de reforma da administração pública, que deveria passar por uma profunda reorganização, por meio da criação de instâncias públicas, porém não-estatais. Essa nova engenharia política da administração pública teve profundos desdobramentos sobre a educação pública, justamente em um período de grande expansão da escolarização na América Latina.

Nesse processo de reconstrução da hegemonia do capital, os organismos internacionais passam a ser não apenas organizações dirigentes das reformas estruturais da educação na América Latina e no Caribe, mas também passam a ser difusores de um projeto “social-liberal” de sociabilidade, que dirige o processo de mundialização da educação, ao promoverem a redefinição das políticas educacionais no mundo. O projeto de EPT alavancou as contrarreformas educacionais no interior dos Estados-nacionais, ganhando maior ênfase ao ser referendado por múltiplas agências, assim como pela produção e difusão de documentos sobre a educação, nos moldes delineados pela Conferência. Dentre as agências internacionais destacou-se na América Latina a CEPAL, na década de 1990, reafirmando seu vínculo com o projeto de sociabilidade “social-liberal”. Em seus documentos evidencia a presença da "Pedagogia das Competências" quando afirma:

a necessidade de consensos nacionais em torno de priorizar recursos para a educação, a produção de conhecimento, as atividades de ciência e tecnologia e a participação ativa de todos os atores sociais, são elementos básicos de uma nova atitude. Estes enfoques reconhecem que a educação e a formação de recursos humanos permitem a geração de capacidades para o desenvolvimento dos países compreendendo tanto saberes como habilidades, atitudes, destrezas, redes de informação, capacidade de inovação e criação entre outras. (CEPAL, 1996, p. 7)

Os documentos *Transformação produtiva com equidade e Educação e Conhecimento: eixos para a transformação produtiva com equidade*, publicados respectivamente nos anos de 1990 e 1992, enfatizaram a necessidade de “reformas” educacionais relacionadas às demandas da reestruturação produtiva, em processo. O crescimento econômico foi propagado pela CEPAL como o único meio possível de conter as desigualdades e, para tanto, a emergência voltou-se para o investimento em capital humano. Como pontos de partida o documento propôs a organização de grandes

consensos nacionais, que estimulem o compromisso da sociedade com a educação e a continuidade das políticas reformistas; uma profunda transformação na gestão da educação, que a associe às demandas econômicas e políticas; a ordenação de mecanismos de conciliação entre a administração pública, “ONGs”, empresas, meios de comunicação e comunidade, a ênfase na descentralização das políticas educacionais; o redirecionamento da pedagogia escolar; a reestruturação nos conteúdos do currículo; e a aceitação do apoio da comunidade internacional (CEPAL, 1996).

O BM, em 1995, publicou o documento *Prioridades e Estratégias para a Educação*. Nesse documento, o BM recomendou “reformas” no financiamento e na administração da educação, mediante a redefinição das funções do Estado e a busca de novas fontes de recursos, a fim de eliminar o analfabetismo e a melhorar a “qualidade” da educação pública. Nesse documento, também foi recomendado que se investisse na relação entre educação profissional e a esfera produtiva; na oferta de educação público-privada; na descentralização do Estado; na focalização em políticas de avaliação da aprendizagem; e nos resultados provenientes dessas avaliações. Houve uma retomada da TCH, enfatizando a educação como um dos motores fundamentais da competitividade entre os países. Shiroma e Evangelista (2011) acrescentam que:

o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. [...] Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade.” (EVANGELISTA, MORAES, SHIROMA, 2011, p.47)

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, no ano de 1996. O Relatório produzido por Delors aprofundou as diretrizes da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em relação às NEBAS, destacando o papel da educação como algo a ser promovido ao longo da vida, a partir de quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. O documento propôs um receituário para o enfrentamento das tensões provocadas pela mundialização do capital e para a inserção no mundo científico-tecnológico, tendo a educação como único caminho. As estratégias propostas perpassavam a produção do consenso através de políticas conciliatórias, centradas numa nova sociabilidade, capaz de intensificar a cooperação e a solidariedade como elementos centrais.

O fio condutor desses documentos produzidos pelos organismos internacionais se concentrou na centralidade da educação como salvadora dos problemas sociais da

humanidade. Sobretudo, uma educação utilitarista, que num contexto de reestruturação produtiva, fosse concebida como algo a se desenvolver ao longo da vida, capaz de minimizar os conflitos que pudessem vir à tona, a partir da tomada de consciência da superexploração na qual os trabalhadores estão expostos numa sociedade capitalista. O conceito de superexploração do trabalho, cunhado por Ruy Mauro Marini (MARINI, 1973) retrata o problema central para a compreensão do imperialismo no contexto contemporâneo, já que pode ser identificado tanto nas expropriações de direitos em paralelo à oferta dos produtos produzidos pelas indústrias como modo de suprir o que foi estabelecido anteriormente como direito, como também na conversão em capital dos salários dos trabalhadores em fundos de pensão e o uso capitalista da força de trabalho, sem contrato formal.

O Relatório produzido por Delors (1996) defendeu os preceitos do “social-liberalismo” ao propagar que a contemporaneidade está imersa numa “inexorável” “globalização intensificadora” compondo a chamada “sociedade do conhecimento”. Na dinâmica proposta pela velocidade das tecnologias da comunicação, aos sujeitos caberia apenas a aprendizagem ao longo da vida, capaz de proporcionar a inserção num mercado de trabalho cada vez mais fragmentado e polivalente. Embora o relatório tenha tentado mascarar as contradições presentes no sistema capitalista, desvinculando-as dos processos contemporâneos sociais, toda a epistemologia defendida no relatório se moveu na direção da promoção, através da educação, do consenso necessário à consolidação da gestão do trabalho, no modo de produção capitalista, pautado na acumulação flexível. A ideia-força defendida no Relatório (1996) sugere que a educação do trabalhador de novo tipo não deveria mais estar circunscrita à instituição escolar e à periodização tradicional dos sistemas educacionais. O trabalhador polivalente precisava estar em constante formação, atualizando seus conhecimentos frente às novas exigências do mercado, frente aos avanços da sociedade do conhecimento. Portanto, para o Relatório produzido por Delors a principal tarefa da educação seria:

da[r] resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação [...] para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência tornou-se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-se que cada um aprenda a aprender. (DELORS, 1996, p. 12)

A pedagogia do “aprender a aprender” ou a chamada "Pedagogia das Competências" (RAMOS, 2006) tem como objetivo preparar o indivíduo para se adaptar aos novos modelos de produção baseado na seletividade, na competitividade e

na polivalência. Assim como Duarte (2001) entendemos que o lema “aprender a aprender” produz uma desvalorização do saber objetivo quando retira a centralidade da escola na transmissão desse saber e quando horizontaliza a atuação do professor no ato de ensinar. Essa lógica vem na contramão da formação do homem omnilateral, defendida por Marx, onde a educação se preocupa com o desenvolvimento da totalidade do ser, a partir do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, que servirá de base para que o ser humano desenvolva suas próprias e novas capacidades, num processo dialético que tem a formação como ponto de partida para a atuação histórica do ser humano, no mundo.

A concepção de educação apregoada pelo capital e presente nos documentos elaborados pelos organismos internacionais, entende a educação como formação unilateral: o indivíduo é formado para o ingresso no mercado de trabalho. Dessa forma, as demandas produtivas fornecem o tom que deve ter o processo educativo e as bases são estabelecidas com ênfase no individualismo. No sistema do capital, a vida é subsumida à esfera mercadológica. A vida é reduzida à força de trabalho, o conhecimento é transformado em força produtiva e opera no sentido de satisfazer as necessidades de valorização do capital. A contradição, no entanto, está presente quando o conhecimento enquanto força produtiva, atrelado à valorização do capital, produz tecnologia que diminui o trabalho do ser humano, ao mesmo tempo em que aumenta a produção de mercadorias. O conhecimento contribui, dessa forma, para a superexploração do trabalho (FONTES, 2010) e a escola como instituição da modernidade, imbuída da transmissão do conhecimento passa a ser alvo de políticas que colaboram com a redução da educação à mera produção de mercadoria: a força de trabalho. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de se estabelecer como uma ponte para a formação do indivíduo em sua plenitude, foi construído como um instrumento ideológico da classe dominante, que objetivou esvaziar a educação escolar da classe trabalhadora, colaborando para a construção do trabalhador de novo tipo dentro da lógica da reestruturação produtiva.

A concepção do “aprender a aprender” presente no Relatório, produzido por Delors (1996), trouxe uma secundarização tanto da transmissão do conhecimento quanto do ofício de ensinar<sup>12</sup>. A autonomia, conceito muito utilizado nos documentos

---

<sup>12</sup> Os debates realizados pelo LIEPE sobre as aproximações entre as proposições “sociais-liberais” para a educação, no contexto do avanço conservador, passam por compreender em que medida a desvalorização do trabalho docente, proposto na pedagogia do mercado, com o lema do “aprender a aprender”, pode ser

internacionais e que precisa ser analisado em seu contexto de produção, foi encarada como a possibilidade do aluno aprender sem a mediação do professor. Esvaziou-se a função do professor como transmissor do conhecimento, uma vez que o aluno tornou-se responsável por construir seu próprio caminho de aprendizagem e o currículo voltou-se de modo funcional à atividade do estudante. Colocou-se em segundo plano a transmissão dos conhecimentos produzidos socialmente. Mediante um discurso de aparência “progressista” que rechaça uma visão tradicional de educação, foi empurrado para classe trabalhadora uma educação pautada num currículo mínimo, na ausência do conhecimento acumulado socialmente e no esvaziamento do trabalho do professor, garantindo uma enorme diferenciação em relação à educação desenvolvida para os filhos da classe dominante.

A difusão na América Latina e Caribe das ideias-força defendidas pelos organismos internacionais, pautados nas teses “sociais-liberais” se deu através da formação de Conferências, encontros internacionais, fóruns nacionais e regionais como expressão da reunião das diferentes frações de classe, no intuito de formar agendas comuns, a partir de temas globais. Destacamos os Congressos Pedagógicos na Argentina (1987), na Bolívia (1993) e no Chile (1997); o Acordo Nacional para a Modernização da Educação no México (1992); o Fórum Educativo no Peru (1992); o Fórum Permanente do Magistério no Brasil (1994); a constituição de comissões acadêmicas como o Comitê de Sábios, na Colômbia (1994); o PROMEDLAC IV (1991, 1993); a 24ª Reunião da CEPAL, no Chile (1992); e o Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo, no Chile (1993). Em sua grande maioria, financiados e organizados pelos organismos internacionais. Por seu protagonismo na formulação e materialização das propostas de “reformas”, difundidas nos anos 1990, destacamos nessa pesquisa o PREAL, que foi organizado a partir dos encontros do PROMEDLAC, coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), subordinada à UNESCO.

O PROMEDLAC teve início em 1980 e seu término culminou com a data de início do PREAL, em 1996. O PREAL, criado no ano de 1996, com sede no Chile, encontra-se sob a codireção da Inter-American Dialogue (IAD), da Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID) e do BIRD. No Brasil, já esteve

---

compreendido como o ovo da serpente, que facilitou a emergência das formulações mais recentes, propostas por um conjunto de organizações que subiram o tom das críticas às escolas e, em especial, ao trabalho docente. (LAMOSA, 2018)

filiado a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e, atualmente, trabalha em colaboração com a Fundação Lemann. O contexto histórico que confere materialidade ao PREAL se iniciou, em 1994, na primeira reunião da Cúpula das Américas que ocorreu em Miami, organizado pela OEA e teve como objetivo promover um acordo que contemplasse desenvolvimento, democracia e livre comércio sob as bases do consenso e da cooperação, pelo viés da educação. A formação de “parcerias” entre os países da América Latina foi uma das justificativas para a criação do PREAL, pela então primeira-dama Hillary Clinton, como uma contribuição da USAID à América Latina e ao Caribe, para a melhoria da educação e da transparência na prestação de contas.

O PREAL é dirigido por duas agências principais, são elas: a IAD e a Corporación de Investigaciones para el desarrollo (CINDE). Ambas possuem objetivos próximos e convergentes. A IAD é uma “ONG” criada no ano de 1982, pela família Rockefeller e o Departamento de Estado dos EUA. Se autodenomina como um “think tank” e obtém financiamento de fontes governamentais, fundações empresariais e financeiras. Sua incidência se encontra na análise de políticas, nas relações do hemisfério ocidental dos EUA e na construção de uma agenda regional de desenvolvimento nas Américas, com vistas a associar desenvolvimento econômico, “equidade social” e democracia. Entre seus membros estão ex-presidentes, empresários, membros do alto escalão do governo, lideranças do setor público e privado. A CINDE é uma “organização privada sem fins lucrativos”, com sede no Chile, desde 1968. A instituição proclama ser um ambiente acadêmico que patrocina seminários, projetos de pesquisa, workshops e grupos de trabalho, de forma “não partidária”. A criação do PREAL por essas duas agências fomentou a ampliação e o fortalecimento entre os setores público e privado, tornando-se, segundo documentos do PREAL, “a principal voz não-governamental para a educação da América Latina e uma forte defensora do envolvimento de líderes da sociedade civil na reforma educacional” (PREAL, 2006, p.50).

O PREAL confere grande ênfase na construção e difusão de documentos, assim como na realização de trabalhos de pesquisa, sob encomenda do BM e/ou com o financiamento desse organismo. Possui também um Boletim Informativo que divulga as ideias-força defendidas por seus intelectuais, os eventos promovidos pela instituição, além de contar com o apoio de diferentes representantes do capital transnacional. Entendemos a atuação dos intelectuais, ligados ao PREAL, como orgânica ao capital, visto que todas as ações da instituição, desde a sua criação de iniciativa empresarial,

passando pelas parcerias e pela origem do financiamento, até as diretrizes que regem a instituição defendem políticas orientadas pelos setores econômicos e financeiros internacionais ligados ao grande capital. O objetivo de suas publicações se concentra em aparelhar os intelectuais difusores do projeto educacional neoliberal, na produção do consenso, em torno das reformas. O consenso é entendido como a forma política de atuação para o convencimento acerca das reformas. Para Gramsci (2001), o consenso está ligado ao conceito de hegemonia, que se encontra em disputa no interior do Estado ampliado. Tanto o consenso ativo quanto o passivo pode ser organizado através dos APHs, que disputam a direção política nas sociedades ocidentais. O consenso é, portanto, o principal instrumento na consolidação da hegemonia de uma classe social.

Diversos documentos foram produzidos pelo PREAL, desde o início da sua atuação, na produção e difusão do consenso em torno de uma agenda educacional global. Nos deteremos nessa pesquisa, a uma breve análise dos documentos: *Obstáculos à Reforma Educativa no Brasil* (1991), *Aspectos Políticos na Implementação das Reformas Educacionais* (2000) e *Declaração de Ação* (2001). Na tentativa de identificar os principais fundamentos em que se baseia a pedagogia desenvolvida pelo PREAL, inserida no projeto de concertação mundial. O documento intitulado *Obstáculos à Reforma Educacional no Brasil* (1991) foi produzido por David N. Plank, José Amaral Sobrinho e Antonio Carlos da Ressurreição Xavier, a pedido do BM, para a Conferência sobre Educação, Crescimento e Desigualdade no Brasil, realizada no Rio de Janeiro, em 1991. Integrou o documento de número 3, no conjunto de documentos difundidos pelo PREAL, tratando das “reformas” educacionais empenhadas no Brasil. O documento afirmou que no país houve um atraso na implementação das “reformas”, atribuindo responsabilidade às políticas clientelistas, que representam interesses privados, ao invés de interesses públicos. Há uma confusão no discernimento dos conceitos de público e privado, além da ênfase na necessidade de se trabalhar em prol da minimização dos conflitos ideológicos e políticos, entre as classes sociais, e da construção de uma agenda internacional para a educação.

Santos (2011) esclarece que a confusão nos conceitos foi organizada de maneira proposital. Partiu da ideia de que, dessa maneira, torna-se mais fácil convencer o leitor menos atento de que somente “o capital teria a preocupação com a eficiência, administrando o sistema de ensino com a “mão-de-ferro” necessária contra o desperdício e a penetração de interesses privados, como se a própria essência do capital não constituísse interesses privados” (SANTOS, 2011, p.6). Sobretudo, procurou-se

com tal faceta, neutralizar as divergências ideológicas e políticas dos projetos em disputa, dentro do Estado Ampliado, descaracterizando a organização da classe trabalhadora em prol de um projeto de educação progressista, reduzindo-a a um movimento corporativista. Se não há mais classes sociais, na lógica defendida pelo PREAL, os interesses privados do capital passam a representar os interesses de toda sociedade travestidos em interesses públicos. Em todo o documento “o serviço público é associado a práticas clientelistas, incompetência e corporativismo” (SANTOS, 2011, p. 4) além de atacarem de forma explícita os setores que não concordaram com as “reformas” propostas: os profissionais que defendem a educação pública e gratuita.

Nesses documentos, os docentes ora são vistos como protagonistas das reformas, ora como obstáculos a elas. Segundo Shiroma e Evangelista (2007), os relatórios produzidos, internacionalmente, reconheceram que os docentes compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos numa ampla gama de países e que portanto, “sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 533). A sugestão da PREAL configurou-se em conceder incentivos reformistas, com políticas de compensação, para que os docentes não se oponham às mudanças, além de investimentos na qualificação desses profissionais como uma maneira de se determinar novas possibilidades de controle sobre os professores através de políticas de cooptação.

O documento de número 14, intitulado *Aspectos Políticos na Implementação das Reformas Educacionais* foi elaborado por Javier Corrales, da Universidade de Harvard, no ano de 2000, apoiado pelo PREAL, a pedido do BM. Tratou das “reformas” educacionais operacionalizadas na América Latina. A ênfase do documento voltou-se para o processo de descentralização do sistema educacional como solução para a suposta ineficiência da gestão do “Estado” sobre a educação. O autor elencou algumas hipóteses que, segundo ele, são necessárias para uma melhor implementação das “reformas”, são elas: a incorporação de elementos de acesso na “reforma” orientada para a qualidade e a oferta de privilégios políticos aos adversários às “reformas”; enfoque gradual ao invés de global (fragmentação); a inclusão das “reformas” em um mesmo pacote com outras reformas (de Estado e de economia); baixa rotatividade nos cargos ministeriais; a existência de maiores vínculos com o mundo exterior e a economia global; a criação de conselhos de assessoria às “reformas”; a promoção de estratégias de divulgação das informações; e a incorporação de possíveis benefícios na



concepção e avaliação das “reformas”. A estrutura do texto trazia para cada hipótese, exemplos de países que utilizaram tal estratégia e, segundo o autor, lograram êxito. Assim como, continha também advertências quanto aos possíveis problemas a serem encontrados. O texto funcionava como um receituário de aplicação das “reformas”, segundo os interesses do capital.

As “reformas” propostas foram consideradas ações de qualidade, vistas como sinônimo das “reformas” de mercado, embasadas na eficiência e na competitividade econômica. Sobretudo, se esforçavam no trabalho de demonstrar as diferenças entre as chamadas “reformas” de acesso que, segundo o autor, foram defendidas pelos movimentos sindicais docentes, classificados pelo autor como corporativistas, que tiveram na ampliação da oferta de emprego seu principal foco, movidos, portanto, pelo interesse de classe. O documento trabalhou com a redução da luta pelo direito à educação, empreendida pelos movimentos sindicais, à garantia do acesso à educação. A ampliação do acesso concedida pelas “reformas” serviria para neutralizar a ação dos movimentos docentes, já que sua reivindicação pelo “direito à educação” estaria sendo assegurada, ao mesmo tempo, em que serviria à lógica do capital, ao produzir o exército de reserva de trabalhadores, no mercado de trabalho. Para esse documento, o sindicalismo docente foi analisado como um movimento corporativista, que rejeitou as “reformas” por não estarem dispostos a fazer “sacrifícios” em nome da qualidade”. Portanto, o movimento dos docentes organizados precisava ser anulado já que “se ficarem contra as reformas, podem solapar seriamente o processo. [...] a aprovação e a implantação das reformas dependem da cooperação dos sindicatos de professores ou, ao menos, de que sejam impedidos de desviar o processo da reforma” (CORRALES, 2000, p.3).

O documento possui um subitem destinado aos mecanismos de neutralização dos opositores, onde foi sugerido o desenvolvimento de estratégias como a associação dos movimentos docentes a partidos políticos, que não sejam da base de oposição ao governo; a fragmentação externa dos movimentos sindicais; e a aliança de grupos com poder de veto a setores da sociedade civil. Todas as estratégias sugeridas vêm acompanhadas de exemplos e advertências. Outras estratégias de cooptação foram sugeridas pelo autor tanto de cunho material, como o acolhimento das reivindicações salariais para encobrir o peso das reformas sob o trabalho dos professores, quanto de cunho político com a oferta de incentivos políticos àqueles que se opuseram às “reformas”. O PREAL também orientou que para que se tenha menos obstáculos às

“reformas”, uma alternativa é que elas sejam implementadas de maneira gradual, o que já se mostrou mais eficaz, do que impor as reformas de uma só vez aos que sofrem os custos de sua aplicação. Como “reformas” bem sucedidas, o autor enumerou alguns itens essenciais, capazes de garantir o sucesso na implementação das “reformas”, registrado por Santos (2011) como sendo os seguintes:

maior orientação para o mercado, criando universidades privadas; criação de escolas privadas subvencionadas; transferência de fundos para as associações comunitárias, encarregadas de decidir sobre os salários, contratação e demissão de professores; enfoque “social voltado para o mercado”; atribuição aos pais da responsabilidade pela contratação dos professores, com autorização específica para contratar os não-sindicalizados, eliminação dos aspectos comunistas do currículo. (SANTOS, 2011, p. 10)

Embora o PREAL tenha se esforçado em desvincular as propostas de “reforma” educacional do contexto macroeconômico, nesse documento tornou-se visível tal relação, quando os governos foram orientados a executar “reformas” em outras áreas de modo concomitante as “reformas” educacionais, com o objetivo de envolver as massas nas “reformas” específicas das suas instituições, a fim de que as “reformas” educacionais fossem aceitas sem maiores oposições. O autor reiterou que “[...] a existência de maiores vínculos com o mundo exterior ou com a economia global aumentavam a probabilidade de êxito na implementação das reformas” (PREAL, 2000, p.11). Retomou em seu texto as TCH e TCI, além de incentivar a competitividade e a concorrência como ferramentas exigidas pela economia. Retomou exemplos de projetos reformistas em outros lugares do mundo, afirmando que a América Latina não dispunha de mão-de-obra qualificada para a produção e exportação de bens e serviços. A existência de maiores vínculos com o mundo exterior e a economia global foi justificada no documento, sob a argumentação de que os novos impulsos em favor das reformas vêm de fontes externas e, portanto:

quanto mais aberto se mostre um país ao mundo exterior, maiores são os incentivos para a implementação de uma reforma educativa orientada pela qualidade. A abertura às forças globais expõe os países ao imperativo sistêmico de desenvolver uma economia competitiva e os impulsiona a melhorar sua educação. Os vínculos externos também podem proporcionar novos aliados políticos (assessores internacionais) e fontes de financiamento que podem estimular a oferta de iniciativas de reformas. (CORRALES, 2000, p. 15)

A formação de conselhos independentes aos governos faria uma espécie de monitoramento, supervisão e assessoramento das “reformas”, segundo o autor, seria outra estratégia que garantiria a continuidade das “reformas” e impediria a “inércia” (CORRALES, 2000) dos ministérios da educação, além de descentralizar o poder do

“Estado”. O conselho seria “independente” formado pela sociedade civil e agiria de modo a não permitir rupturas ao projeto reformista, na ocasião das trocas de governo. A criação desses conselhos estava impregnada de contradições, segundo o texto, os conselhos seriam nomeados pelo Executivo e teriam representantes de todos os setores da sociedade, com a funcionalidade de “isolar as políticas difíceis das pressões políticas e incentivar os governos a manter a disciplina apesar das pressões populares” (CORRALES, 2000, p.15). Com o papel de apoiadores das reformas, tal instrumento “democrático” deveria impulsionar as políticas reformistas e trabalhar o consenso na sociedade civil. O sentido da participação popular nessa concepção é ressignificado para a participação dentro dos limites exigidos pelo capital:

para serem eficazes, estas entidades independentes [...] devem ser compostas por representantes da sociedade civil, e não por políticos. [...] é conveniente incorporar líderes intelectuais respeitados e formadores de opinião, como jornalistas e especialistas vindos de centros de pesquisa: os líderes intelectuais reforçam a respeitabilidade do conselho, os formadores de opinião ajudam a vincular o processo de reforma com os meios de comunicação, e os especialistas vindos dos centros de pesquisa dão provas tecnocráticas. (CORRALES, 2000, p.16)

A *Declaração de Ação* (2001) foi produzida como um documento-síntese do evento Cumbre Latino-americana de Educación Básica, que reuniu cerca de cento e vinte líderes mundiais entre ministros da educação e empresários. Representantes das frações industrial e financeira estavam presentes para “pensar” a educação. Destacamos a presença da fração financeira representada pelo Mastercard, Banco Mercantil, Bank America; da fração industrial representada pela Motorola, Phillips, entre outras; e de empresas voltadas para a comunicação representadas pela AT&T Comunicações, Discovery Communications, entre outras. Desse encontro saiu um documento-referência para a implementação de políticas educacionais na América Latina e Caribe. A declaração contém todo um arcabouço pautado nos ideais produtivistas além de referendar a política de parcerias público-privadas:

Nada é mais importante para o progresso econômico e social da região que a educação de jovens latino-americanos. [...] Uma força de trabalho competente e dotada das habilidades necessárias é a base de um crescimento autossustentado. As economias abertas e integradas ao mercado global requerem trabalhadores com capacidade de adaptar-se a mudanças e capacidade de manejo de tecnologias de vanguarda. [...] Os governos devem garantir o acesso de toda população a uma educação de alta qualidade, seja provida por agentes públicos ou privados. OS empresários compreendem que os negócios podem ter êxito e os países de uma região serem viáveis economicamente se disporem de uma força de trabalho altamente qualificada, de classe mundial. [...] Unir vontades e esforços é o imperativo para consolidar uma reforma exitosa. Nós, os empresários, podemos colaborar com nossos governos para iniciar e sustentar uma reforma educativa eficaz. (PREAL, 2001b, p. 1)

Os empresários assumiram o protagonismo na proposição de políticas reformadoras dos sistemas educativos ao registrarem como compromisso necessário firmar acordos para a materialização das reformas com base em quatro pilares: “educação de qualidade para todos; normas educativas e responsabilidade; aperfeiçoamento docente; e introdução de novas tecnologias disponíveis” (PREAL, 2001b, p.03). Reafirmaram que todo o apoio oferecido aos governos para a implantação da política educacional latino-americana será definido “sem interesses políticos” (PREAL, 2001b, p.03). No entanto, o mesmo documento ofereceu apoio mediante o estabelecimento de “padrões educacionais que definam claramente o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada grau ou nível e área de estudos” (PREAL, 2001b, p.03). Como estratégias de ação, o documento definiu que os empresários necessitam iniciar imediatamente algumas ações concretas, que seriam:

[...] incluir entrevistas nas mídias informativas; publicação de artigos e opiniões editoriais; realização de lobby para comprometer o apoio das comunidades e autoridades locais e pais de família; contatos com autoridades governamentais e do setor da educação para procurar oportunidades de colaboração; visitas e reuniões de agentes educativos e professores nas empresas para mostrar-lhes as necessidades do setor produtivo; organização de conferências e reuniões de cúpula nos distintos níveis: nacional, estados e distritos com o objetivo de desenvolver planos de ação específicos; estabelecer padrões educativos exigentes. (PREAL, 2001b, p.04)

Todas as estratégias definidas na *Declaração de Ação* continham tanto prazos imediatos, quanto de longo prazo. Traçavam o cronograma da agenda educacional a ser concretizada. A agenda educacional é assumida pelo empresariado, *pari passu* em que o Estado passa a ser desqualificado de sua função organizativa do sistema educacional. Santos (2011) acrescenta que o documento traz o chamado à participação do mercado, na oferta do “direito à educação”, entendido como acesso ao ensino fundamental, assim como, traz argumentos que colocam os empresários como “usuários do produto educacional (a força de trabalho), como clientes, [com] o direito de determinar o produto que querem” (SANTOS, 2011, p.03).

A divulgação de informações tornou-se elemento central das ações sugeridas e desenvolvidas pelo PREAL, como forma de difundir as ideias-força pretendidas com as “reformas” e como maneira de não dar oportunidade aos grupos opositores de disseminar sua versão dos fatos, disputando o consenso dos cidadãos. Textos científicos produzidos por intelectuais ligados às universidades e a grandes centros de pesquisa, com considerável respaldo investigativo, foram considerados mais eficientes e fizeram parte do receituário em prol da aceitação das “reformas” educacionais. Assim como as

políticas de inclusão a alguns benefícios da “reforma” foram também estratégias, visto que ao serem incluídos, àqueles que se opõem, passam a se sentir parte do processo e podem se tornar colaboradores no processo de difusão do consenso ativo, nas camadas mais resistentes.

Entendemos que as ideias expressas na concepção de mundo defendida pelo PREAL vêm se configurando como base para a difusão do projeto de hegemonia do capital. Os intelectuais ao produzirem e difundirem teorias que referendam tais preceitos fornecem legitimidade à ideologia dominante, contribuindo para orientar os fundamentos do novo modelo de sociabilidade que se pretende para a contemporaneidade. Os intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001) são os responsáveis pela difusão de uma determinada noção de mundo, de um determinado grupo social fundamental. No caso dos documentos produzidos pelos organismos internacionais, tais intelectuais orgânicos do capital são tanto formuladores quanto difusores da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), formulando teorias, formando novos intelectuais e difundindo no senso comum ideias que vem servindo base para a construção do homem de novo tipo que se quer para o século XXI.

Conceitos e palavras de ordem, que antes estavam restritos ao movimento dos trabalhadores, são apropriados e ressignificados pela ordem burguesa de modo a difundir, entre os governados, o consenso de uma suposta consciência da classe dominante, no tocante às “questões sociais”, promovendo uma confusão conceitual que impulsiona a hegemonia dos seus projetos políticos. Santos (2011) levanta a discussão sobre como esses documentos se esforçam no intuito de transformar as demandas populares, a partir de afastamentos semânticos de conceitos defendidos pelas pautas progressistas como qualidade, cidadania, solidariedade, comunidade, contexto, participação, autonomia e outros. Deslocam o sentido quando:

enunciam qualidade, referem-se a produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já cidadania assume conotação de adesismo; solidariedade, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; comunidade significa empresariado; contexto é sinônimo de mercado; participação, intervenção ou privatização e autonomia, pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder público. Há um caso interessante de substituição, não de deslocamento: o termo equidade é característico desse conjunto lexical, operando o silêncio do termo igualdade que é banido da discussão educacional. (SANTOS, 2011, p.12)

Se no início dos anos 1990, a linguagem utilizada nos documentos internacionais, de forma explícita, voltava-se para conceitos ligados ao economicismo, à competitividade, no limiar do novo milênio tem início um movimento que passou a

escamotear tais conceitos, na tentativa de incutir uma “face humanizada” ao capital. Reafirmou-se a utilização de uma linguagem acerca da educação como a chave da sobrevivência da sociedade, que somente a partir da “solidariedade” – encarada como a colaboração da burguesia com os que nada possuem – a sociedade poderia sobreviver. Todo um nexos semântico em torno das palavras “justiça social”, “equidade”, “empoderamento”, “inclusão”, segurança, “responsabilidade social” e “oportunidade” vem sendo construindo e articulado para esse fim. Os documentos produzidos não romperam com a lógica do capital presente desde a Conferência sobre EPT, em Jomtien, pelo contrário, reforçaram, ainda mais, suas ideias-força, sob a aparência de uma pseudopreocupação com a educação dos países em situação de “pobreza”.

O BM, a UNESCO, a UNICEF, o PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), junto aos governos dos Estados-nacionais, “ONGs” e “especialistas” organizaram o Fórum Mundial de Educação, em Dakar. O objetivo do Fórum se concentrou em avaliar os resultados alcançados, a partir das “reformas” realizadas nos países signatários do compromisso assinado, em torno do projeto de EPT. Como as metas fixadas em Jomtien não foram cumpridas em sua totalidade, novas metas de ação foram projetadas e seus prazos de materialização foram ampliados. Reforçando a ideia de educação como direito humano fundamental e mantendo as políticas focalizadas no “alívio à pobreza”, convergindo o projeto de EPT num programa mundial de Educação Básica para a camada “pobre” do globo terrestre.

A Conferência Mundial de Educação, de Dakar, estabeleceu seis objetivos, São eles: o investimento na educação integral, assim como na educação primária, gratuita e obrigatória; o atendimento das NEBAS preparando os jovens para uma vida produtiva; o aumento do número de adultos alfabetizados, em especial mulheres; a facilitação do acesso à educação permanente; a garantia do acesso das meninas à educação; e a melhoria da educação da população “pobre” pensada a partir da ênfase na leitura, na escrita e na matemática. Mais uma vez, o documento reiterou a participação de uma “sociedade civil ativa” – “ONGs”, sindicatos e associações – na promoção dos objetivos traçados em conjunto com as orientações dos organismos internacionais. Convocou, também, a colaboração da sociedade civil nos campos econômico, político, social e educativo. Jorge Werthein, representante da UNESCO, no Brasil, e coordenador do Mercosul para a Educação, no documento *Educação Para Todos: avaliação da década* (2000), reafirmou as bases na qual a educação brasileira, na década de 1990, havia sido estruturada:

Quem faz educação no Brasil? A resposta poderia ser todos. De um lado, o setor público, incluindo o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais, a comunidade solidária. De outro, dentro do objetivo entendido e interiorizado por todos, a sociedade civil, como Fundação Bradesco, Sesi, Fundação Banco do Brasil, Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros merecendo ser reconhecidos pelo nível de consciência e envolvimento com o compromisso de Jomtien. Esses exemplos e tantos outros que não mencionei têm um parceiro invisível, mas poderoso na luta pela educação: a mídia, um instrumento privilegiado de educação e visibilidade das ações. O Brasil pode e deve se orgulhar por ter a mídia impressa e audiovisual mais envolvida com a causa da educação na região. (WERTHEIN, 2000, p. 24)

O documento produzido em Dakar (2000) traçou como estratégias: políticas de educação focalizadas no “alívio à pobreza”; protagonismo da sociedade civil; descentralização da gestão pública da educação; ênfase nas tecnologias da informação; formação continuada baseada na eficiência para os docentes; plataformas de controle a nível mundial, nacional e local dos resultados das avaliações; fóruns e campanhas que movimentem os preceitos da EPT tanto em nível nacional, quanto internacional; e o desenvolvimento da competência profissional dos docentes. Todas as políticas, segundo o documento, deveriam ser focalizadas nas mulheres e nos grupos “desfavorecidos”: indígenas, pobres, mulheres, população rural, minorias étnicas e religiosas. As orientações de Dakar não foram dirigidas para qualquer “camada pobre”, elas têm uma especificidade: “os pobres dos países pobres”. Foram destinadas, sobretudo a América Latina e Caribe, África Subsaariana, Ásia Meridional e países em conflito. Quanto à destinação de recursos para a materialização das “reformas” propostas, pouco se tem descrito no documento. Encontramos apenas como referência para os países o apoio dos bancos e da “comunidade internacional”.

O BM no documento *Estratégia setorial de educação*, produzido no mesmo ano da Conferência de Dakar, em 2000, reafirmou sua posição de vincular a educação com o “alívio à pobreza”, propondo diretrizes que deveriam ser reproduzidas nas políticas educacionais em diferentes países, independentemente, das suas diferenças sociais. O receituário recomendava que: as políticas educacionais desenvolvessem novas competências para a emergência de um capitalismo mais flexível; investimentos em todos os níveis do sistema educacional; políticas focalizadas na inclusão e nos jovens; agenda para a educação secundária; qualidade como questão central; sistemas de avaliação de resultados; “parcerias” e investimentos privados na educação; formação de docentes eficientes; programas para a primeira infância; e programas de transferências de fundos condicionados.

Evangelista e Shiroma (2004) registram a mudança no discurso dos organismos internacionais frente ao agravamento da “questão social”. O crescimento econômico apregoado, no início da década de 1990, como o estímulo capaz de reduzir as desigualdades, mostrou-se ineficiente em tal tarefa com a forte retração econômica, o alto índice de natalidade na camada pobre, a redução do crescimento de produção industrial e o aumento exponencial das taxas de desemprego. Era preciso difundir um capitalismo mais humanizado para amenizar possíveis efeitos de revolta na classe trabalhadora e manter, sobretudo as bases estruturais da sociedade de classes. A pobreza ganha centralidade, o discurso passa do viés econômico para um ponto de vista social e cultural, sob o prisma da carência. O BM modifica sua posição em relação à pobreza:

no início dos anos de 1990 ela incidia sobre a ideia de que para a redução da pobreza seria necessário o uso intensivo da mão-de-obra aliada a uma ampliação dos serviços sociais. [...] Passada uma década, as diretrizes do BM são outras. Mantendo as duas primeiras, agregam, agora, as ideias de “oportunidade”, “autonomia” e “segurança”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p.7)

O início dos anos 2000 foi marcado por políticas focalizadas em ações e programas, destinados a segmentos sociais específicos. A educação foi relacionada ao “alívio da pobreza”, por meio da empregabilidade e das ações de inclusão, no bojo dos ideais defendidos pelo “social-liberalismo”. Como expressão desse compromisso, o trabalho “voluntário”<sup>13</sup> tornou-se “atalho para o aumento da autovalorização, da autoestima, especialmente para pessoas desempregadas ou que dependem, a longo tempo, de benefícios e pensões. Também foi apresentado como reforço à empregabilidade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p.13). A agenda estruturada a nível global para educação, pelos organismos internacionais, relacionou uma suposta deficiência da escolarização com o desemprego estrutural, mascarando a verdadeira contradição que se encontra no cerne do sistema de produção capitalista.

### **2.3. A entrada do Brasil no Movimento de Educação para Todos: a ofensiva do capital sobre a Educação**

Depois de duas décadas sob o domínio de um regime político ditatorial, a luta travada pelos intelectuais de esquerda na construção de um sistema nacional de educação, de caráter unitário, politécnico, público, como um direito fundamental

---

<sup>13</sup> Vieira (2017) cita, como exemplo, o Prêmio Itaú Unicef que mobiliza e cadastra milhares de instituições “filantrópicas” que realizam trabalhos nas áreas de esporte, cultura e lazer para oferecer às prefeituras que realizam, por meio do convênio com o Programa Mais Educação e outros, “parcerias” cujo contrato de trabalho com “oficineiros” e “monitores” é realizado por meio da lei do voluntariado



humano e com maior participação financeira da União, foi essencial no registro dos pequenos avanços alcançados nos trabalhos da constituinte. Ao capital, está claro, que não interessa uma escola cunhada nos princípios acima descritos. A reconfiguração do bloco histórico pós-crise estrutural do capital, na década de 1970, mostra que a luta pela escola pública seria intensa e constante.

Foi em 1987 que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) se constituiu. Formado por entidades acadêmicas e trabalhistas, o FNDEP teve o objetivo de intervir na formulação da nova Constituição do país (1988). Na correlação de forças, o projeto de constituição da classe dominante foi aprovado, com pequenos avanços nas questões voltadas para a educação e para a organização sindical, fruto da participação social. No que tange aos sindicatos, a lei trouxe a organização de entidades sindicais no âmbito público. No que cabe a educação, lhe conferiu o status de ser um direito de todos e um dever do Estado; estabeleceu a gratuidade; determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) que trataria especificamente do financiamento da educação; conferiu autonomia às Universidades; instituiu a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa; e atribuiu ao Poder Público o financiamento de pesquisas e extensão.

O Brasil, como um dos signatários da Carta sobre Educação Para Todos e um dos países com altas taxas de analfabetismo, se comprometeu a desenvolver as “reformas” educacionais acordadas ao longo da década. Esse processo se materializou a partir de uma profunda “reforma” administrativa do Estado, sob os prognósticos do BM, assim como, a partir da crise econômica que promoveu o avanço do projeto neoliberal sobre a educação. O lançamento das bases do projeto de EPT, no Brasil, foram expressos nos documentos *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC/1990), *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação* (1991-1995) e *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional* (1991), materializados no governo de Fernando Collor de Melo, coadunados com o projeto neoliberal mundial para a educação. Tais documentos reforçaram a ideia de modernização articulada a parcerias com o empresariado, na qual a educação foi entendida como protagonista da reestruturação econômica competitiva. No Programa *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional* encontramos, ainda, a proposta de organização do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) e o Salário-Educação Quota Federal numa espécie de gestão compartilhada entre Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) e UNDIME.

Outra recomendação do projeto de EPT, levado à cabo por Fernando Collor de Melo, foi a formação de fóruns interclassistas. Em 1991, teve início a estruturação do Fórum Capital-Trabalho (FCT). O FCT reuniu centrais sindicais e entidades empresariais, dentre elas a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Força Sindical (FS), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FCESP), a Confederação Nacional do Transporte (CNT), o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), a Sociedade Rural Brasileira (SRB) e a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) com o objetivo de “um diálogo entre Capital e Trabalho, para se discutir os problemas básicos da sociedade brasileira. Diálogo ainda mais indispensável porque haviam se tornado infrutíferas as discussões de amplos setores sociais com o governo da República” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992, p.3). Capitaneados pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA), da USP, e, liderado pelos intelectuais orgânicos do capital, à frente do PNBE, o FCT se propôs a construir propostas para questões fundamentais do país sedimentando o consenso em torno das reformas sugeridas, internacionalmente, e endossadas pelo empresariado nacional, num grande acordo nacional entre Capital e Trabalho, a partir do consentimento das entidades representativas da classe trabalhadora. No quadro I, registramos os antecedentes históricos das instituições presentes nos FCT e seus principais representantes.

**Quadro 1:** Instituições presentes no Fórum Capital-Trabalho<sup>14</sup>. Entidades Empresariais.

<b>Entidades Empresariais</b>		
<b>Entidade</b>	<b>Antecedentes Históricos</b>	<b>Representantes</b>
<b>FIESP</b>	Em 1928, os representantes industriais se organizaram em torno de uma representação político-institucional chamada de Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP). Em 1931, o CIESP passou a se chamar FIESP. Em 1939, a FIESP criou uma associação da “sociedade civil” com o nome de CIESP com as mesmas finalidades da antiga instituição, adaptadas a conjuntura nacional. A FIESP tem sido protagonista na organização da fração da classe industrial, a partir de “um novo pensamento e uma nova metodologia em torno da industrialização” (FIESP, 2018). A principal atuação da FIESP, na contemporaneidade, encontra-se voltada para a competitividade do Brasil, a diminuição dos custos de produção e a contenção da desindustrialização (FIESP,2018).	-Carlos Eduardo Moreira Ferreira. -Paulo Roberto Pereira da Costa. -Antonio E. T. Lanzana. -Edson Fermann. -Flavia Turci. -Helio Cuperman. -Jayme Borges Gambôa. -Maria Helena Zockun. -Pedro Cipollari. -Tania Maria M. Gomes dos Santos. -Valdair José Tonon.

<sup>14</sup> Informações coletadas no site das instituições e nos documentos produzidos pelo Fórum Capital-Trabalho.

<b>CNT</b>	<p>Foi criada em 1954, com o nome de Confederação Nacional de Transportes Terrestres (CNTT) com o objetivo de organizar o setor de transportes. No ano de 1990, a CNTT passou a chamar-se CNT e voltou-se para a “promoção da multimodalidade e do fortalecimento do sistema de transporte e logística sob o princípio da “sustentabilidade”.” (CNT, 2018).</p> <p>Atualmente, possui 38 federações, cinco sindicatos nacionais e 25 associações nacionais.</p>	<p>-Thiers Fattori da Costa Alencar Rossi.          -Dario Ferraz.          -Marcos Aurelio Ribeiro.          -Oswaldo Dias de Castro Teimo.          -Joaquim Nunes Ubajara Sfoggia.</p>
<b>PNBE</b>	<p>Foi criado em 1987, com o objetivo de organizar o empresariado. Como princípios de atuação, o PNBE procurou: “o aprofundamento da democracia em todas as instâncias do país; economia de mercado, combatendo abusos de poder econômico; melhor distribuição da renda; exercício da cidadania; opção pela negociação como sendo o melhor processo para a resolução dos conflitos; aceitação da diversidade como elemento enriquecedor dos processos; defesa do patrimônio material e humano do país” (PNBE, 2018).</p> <p>No ano de 1990, o PNBE é institucionalizado criando estatutos, documentos em torno da “responsabilidade social empresarial” e abrindo a filiação a novos associados. Oded Grajew e Emerson Kápaz estiveram presentes desde a criação do PNBE.</p> <p>Uma das suas primeiras ações foi a articulação de um Pacto Nacional entre as principais lideranças dos trabalhadores, originando o Fórum Capital-Trabalho, articulando entidades empresariais do país dos setores da indústria, da agricultura, do comércio, dos bancos e dos transportes.</p>	<p>-Oded Grajew.          -Emerson Kapaz.          -Doria.          -Sergio Mindlin.          -Alberto M.D. de Figueiredo.          -Helio Mattar.          -Jorge Luiz Numa Abrahão.          -Kurt Lenhard.          -Mario Simonato.          -Nelson Barrizzelli.          -Nelson Gonçalves Jr..          -Paulo Anthero Barbosa.          -Ricardo Tuma.</p>
<b>SRB</b>	<p>A SRB foi fundada em 1919, por proprietários rurais. Em seu site, reafirma sua posição de continuar, no século XXI, a defender os interesses dos seus associados, descrevendo como missão “solucionar conflitos e gerar consensos para que o agro continue sendo cada vez mais eficiente, competitivo e sustentável” (SRB, 2018). Defende como atuação, no campo político, a manutenção de uma “agenda propositiva e atua com a defesa de demandas da base produtiva” (SRB, 2018). Suas atividades estão voltadas, sobretudo para o agronegócio.</p>	<p>-Pedro de Camargo Neto.          -Cornelis Schoenmaker.          -Marco Aurelio Fuchida.</p>
<b>OCB</b>	<p>Em 1969, foi criada a OCB como entidade representante do cooperativismo. Intitulada como uma representação da “sociedade civil sem fins lucrativos”, a OCB descreve em seu site, a “neutralidade” política e religiosa como referências de atuação. Em 1998, a OCB criou o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) com o viés da educação cooperativista. O SESCOOP faz parte das organizações do Sistema “S” e “é responsável pelo ensino, formação, profissional, organização e promoção social dos trabalhadores, associados e funcionários das cooperativas brasileiras” (OCB, 2018).</p>	<p>-Edivaldo Del Grande.          -João Nicélio Alves Nogueira.          -José Roberto Ricken.          -Onofre Cezário de Souza Filho.          -Petruccio Pereira de Magalhães Júnior.</p>
<b>FCESP</b>	<p>Em 1938, foi fundada a FCESP, atual Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo (FECOMERCIOSP) a partir da união de 17 entidades sindicais patronais. Como objetivo fundante, a instituição se propôs a representar “os interesses das empresas do setor e contribuir para a sua modernização constante” (FCESP, 2018). Sua atuação volta-se para o desenvolvimento econômico e para a construção do diálogo entre capital e trabalho. Como princípios defende o mercado interno, a livre iniciativa, a desestatização e o tratamento diferenciado para as pequenas e</p>	<p>-Manuel Henrique Farias Ramos.          -Irani Cavagnoli.          -Oiran Corrêa.          Vergniaud Elyseu.</p>

	microempresas. Atualmente, congrega 138 sindicatos patronais e administra, no Estado, o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).	
--	---	--

**Quadro 2:** Instituições presentes no Fórum Capital-Trabalho. Centrais Sindicais.

<b>Centrais Sindicais</b>		
<b>Entidade</b>	<b>Antecedentes Históricos</b>	<b>Representantes</b>
<b>CGT</b>	Foi fundada em 1986. Em 2007, a CGT se fundiu a Social Democracia Sindical (SDS), Central Autônoma de Trabalhadores (CAT) e a um amplo grupo de sindicatos independentes dando origem à União Geral dos Trabalhadores (UGT). Sua principal atuação, segundo o site, é primar pela defesa dos “trabalhadores brasileiros através de um movimento sindical amplo, cidadão, ético, solidário, independente, democrático e inovador” (UGT, 2018). Defende também a “construção de um projeto social pacífico, justo e democrático, centrado no ser humano, capaz de oferecer respostas e propostas aos problemas nacionais” (UGT, 2018).	-Francisco Canindé. -Eni Silva. -Antonio Jacinta. -Maria M. Fonte. -Ramiro Pereira de Melo. -Rodolfo Bonamin. -Sibele Silva. -Walter Tesch Pegado.
<b>CUT</b>	Em 1983, foi fundada a CUT durante o 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). Segundo o site, “seus objetivos são organizar, representar sindicalmente e dirigir a luta dos trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, do setor público e privado, ativos e inativos, por melhores condições de vida e de trabalho e por uma sociedade justa e democrática” (CUT, 2018).	-Jair Meneguelli. -Bernardo Gouthier Macedo. -Carlos Augusto Gonçalves Jr.. -Ivan Guimarães. -Lauro Mattei. -Luis Guilherme Piva. -Marco Antonio de Oliveira. -Maria Regina Novaes Marinho.
<b>FS</b>	Em 1991, foi fundada a Força Sindical. Segundo o site, a motivação para a criação da FS foram as preocupações “quanto ao rumo que o sindicalismo estava tomando, ficando para trás no processo de redemocratização do país, seja por causa de radicalismo estéril ou, por outro lado, por conformismo paralisante” (FS, 2018). A proposta de criação da entidade girou em torno da modernização do movimento sindical com espaços para a negociação e diálogo, com vista a um país com mais justiça social, solidariedade, solidariedade e bem-estar. Atualmente, a FS possui em seus quadros 1635 entidades sindicais filiadas.	-Aurelio Canaro. -Marcos Cará. -Paulo Pereira da Silva.

A presidência do FCT teve como representante o reitor da USP à época professor Roberto Leal Lobo e Silva Filho. Contou também com dezesseis professores da USP<sup>15</sup>, assim como, com o diretor do IEA<sup>16</sup>(USP) e oitenta pessoas distribuídas nas entidades citadas no Quadro I. A participação de professores da USP forneceu o embasamento teórico e técnico que os dirigentes empresariais e sindicais necessitavam

<sup>15</sup> Professores da USP que compuseram o FCT: Adelino de Medeiros, Alcides Jorge Costa, Brasílio Sallum Jr., Décio Zylberstajn, Guilherme Leite da Silva Dias, Hélio Zylberstajn, James Wright, Joaquim Eloy Cirne de Toledo, José da Rocha Carvalheiro, José Paulo Zeetano Chahad, Lucio Kowarick, Luis Carlos de Menezes (Educação, Ciência e Tecnologia), Maria Tereza Leme Fleury, Renato Janine Ribeiro, Sérgio Costa Ribeiro (Educação, Ciência e Tecnologia), Simão Silber.

<sup>16</sup> Diretor do IEA/USP que compôs o FCT: Jacques Marcovitch.

para a construção dos documentos originados, a partir desse encontro. As entidades empresariais e sindicais presentes focaram o debate em torno de temas como: a Reforma do Estado, a Reforma Fiscal e Revisão da Constituição; a Política de Educação, Ciência e Tecnologia; a Política Agrícola, Industrial e do Comércio; e a Política de Rendas e de Modernização das Relações Capital-Trabalho. O documento resultante do FCT considerou a década de 1980 um período de “sombras” e salientou a busca por solução da crise, que se encontrava o país, no empenho das forças empresariais em seu trabalho de resolvê-las em regime de colaboração. O PNBE assumiu o protagonismo na iniciativa da organização do FCT com vistas à materialização de um pacto nacional, capaz de incidir nas “reformas” neoliberais, articuladas pelos organismos internacionais, que deveriam ser materializadas pelos Estados nacionais.

Na Carta Capital-Trabalho, a posição das instituições quanto à concepção de Estado estava alinhada à concepção liberal, que trata a sociedade civil e o Estado como espaços separados, desarticulados e antagônicos, defendendo uma atuação restrita do Estado voltada para uma ação gerencial sobre economia. As propostas acerca da “reforma” do Estado giravam em torno da descentralização; da inserção da “sociedade civil” na fiscalização do governo; da atuação coletiva e das questões associativas sobre as demandas sociais; da moralização da administração pública; e da exigência de maior racionalidade e produtividade no setor público. Propostas coadunadas com as teses “sociais-liberais” que advogam uma configuração do Estado forte, gerencial e necessário ao desenvolvimento econômico do país. A proposta do pacto nacional entre representantes do empresariado e da classe trabalhadora visava, sobretudo, ampliar a “transparência” das ações estatais, a “qualidade” e a “produtividade” de seus serviços, equiparando-o ao mercado, tendo como referência a ideia, pensada por Giddens, de “redemocratização da democracia” onde

as democracias estabelecidas não são suficientemente democráticas [...] a democratização da democracia exigirá diferentes políticas [...] para muitos, envolve a reforma constitucional, o despojamento de símbolos e privilégios arcaicos, além de medidas para introduzir maior transparência e responsabilidade. (GIDDENS, 2001b, p.67)

Sobre a relação capital-trabalho, o documento reconheceu a existência de interesses antagônicos entre trabalhadores e empresariado, no entanto, contraditoriamente, propôs uma nova forma de relacionamento entre capital-trabalho, onde fosse eliminado o “intervencionismo” estatal e privilegiado a negociação direta entre trabalhadores e patrões. As instituições propuseram ainda a remoção dos direitos

trabalhistas da Constituição e a proposição de um acordo nacional sobre regras e procedimentos aceitáveis em uma negociação. Sobre a qualificação da mão-de-obra a partir da modernização tecnológica, os representantes do trabalho:

reconhecem que novas formas de produção podem provocar a redução setorial da mão-de-obra e estão dispostos a aceitar esta consequência de forma negociada, desde que os excedentes de trabalho, em alguns setores, sejam requalificados e reaproveitados em outros segmentos da economia. (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992, p.6)

Sobre a política de rendas, o documento reconheceu que o salário mínimo não é suficiente, propôs que se investisse no mercado de trabalho para a melhoria real do salário mínimo e na educação para a ampliação do investimento em formação de mão-de-obra qualificada para o mercado, a partir das novas tecnologias e no melhor gerenciamento dos gastos do governo com políticas e programas sociais. Salientou a participação da sociedade civil segundo dois princípios: a “descentralização” do Estado e a “transparência” na administração pública. Princípios materializados nas “reformas” empreendidas, a partir da década de 1990, balizados pelas organizações internacionais, tais como: a defesa explícita do livre mercado; a idealização da “sociedade civil” como expressão da virtude e do “Estado” como esfera da ineficiência; a explicitação de um pacto nacional entre o empresariado e as instituições representantes da classe trabalhadora; a afirmação do empresariado como expressão racional e eficiente da “sociedade civil”; a ratificação da separação entre sociedade e “Estado” de cunho liberal; e a afirmação do capitalismo como único caminho para a sociedade moderna.

Sobre a política agrícola, industrial e de comércio, as instituições presentes no Fórum Capital-Trabalho sugeriram um Estado gerencialista, capaz de fiscalizar os que não cumprirem com a lei, assim como desenvolver mecanismos de proteção ao mercado. O “Estado” teria como função administrar os riscos sociais, ambientais e, sobretudo, financeiros. Para eles, o problema encontrava-se na baixa competitividade. Esse era o fator inibidor do crescimento e sugeriram maior investimento no desenvolvimento tecnológico do setor agrícola, maior desburocratização da atividade econômica e maior investimento em pesquisas tecnológicas que pudessem servir ao setor industrial. As instituições indicaram a necessidade de um maior envolvimento das empresas com o compromisso do “desenvolvimento sustentável”. A “responsabilidade social empresarial” e a “colaboração” passam a ser o foco central do empresariado brasileiro, como substrato efetivo para a estruturação da ideia “social-liberal” de “sociedade civil ativa”, como porta de entrada para a intensificação da multiplicação de

diversas fundações e institutos, de cunho empresarial, voltados para a assistência social, corroborando para um capitalismo “mais palatável”.

No que tange a educação, as instituições empresariais e sindicais presentes no FCT escreveram um documento intitulado Carta Educação. Nele, as instituições identificaram a educação como maior entrave para a “construção da nação” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992) e tinham como pretensão estabelecer estratégias para a superação dos problemas educacionais, com vistas a contribuir para o desenvolvimento social e produtivo no país. Identificaram a instauração de uma sociedade “pós-capitalista” (DRUCKER, 1993) onde o mercado continuava como o integrador da vida econômica, no entanto, em termos sociais o elemento fundante centrava-se no conhecimento, sendo o maior desafio econômico do capitalismo – num processo que o documento chama de “revolução dos processos produtivos” – “a produtividade do trabalho com conhecimento e do trabalhador do conhecimento” (DRUCKER, 1993, p. XVII), pari passu em que o desafio social estaria concentrado na:

dignidade da sua segunda classe: os trabalhadores em serviços. Como regra geral, esses trabalhadores carecem da educação necessária para serem trabalhadores do conhecimento [...] a sociedade pós-capitalista será dividida por uma nova dicotomia [...] entre “intelectuais” e “gerentes”, aqueles preocupados com palavras e ideias, estes com pessoas e trabalho. (DRUCKER, 1993, p. XVII)

Para as instituições presentes no FCT, a modernização dos sistemas produtivos dependia de políticas educacionais que contribuíssem para a formação desse trabalhador de novo tipo. Mais uma vez, o “problema educacional” foi apresentado pelo viés de uma suposta ineficiência administrativa do Estado, pela falta de “transparência”, sugerindo a descentralização dos orçamentos para a educação. Ampliaram essa culpa para os estabelecimentos de ensino e cobraram uma avaliação do desempenho da escola. Os problemas centrais da educação para os empresários e representantes das centrais sindicais presentes no FCT não se concentravam nas questões administrativo-burocráticas, salariais ou infraestruturais, e, sim, na falta de “eficiência” do sistema educacional em manter os alunos na escola, devido às altas taxas de repetência<sup>17</sup> e a deficiência na formação de professores.

---

<sup>17</sup> Em 1994, surge o Instituto Ayrton Senna que, dois anos depois, lança o *Programa Acelera Brasil*. Um ano depois, em 1997, o governo federal, por meio de João Baptista Araújo e Oliveira lançou o *Plano Nacional de Aceleração da Aprendizagem* com o objetivo declarado de sanar a distorção idade-série no Brasil. Segundo o Instituto Millenium, João Baptista Araújo e Oliveira atuou como professor, pesquisador, consultor e ocupou cargos executivos em organismos nacionais e internacionais. É fundador

Propuseram, portanto, como possíveis soluções para tais problemas: avaliações externas destinadas às instituições de ensino e aos alunos com vistas a produzir índices capazes, segundo eles, de medir o desempenho do sistema educacional; políticas públicas sobre os indicativos produzidos por tais índices; currículo universal mínimo sinalizado pelas avaliações externas “e não fruto de decisões de Conselhos de Educação” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992, p.29); integração da comunidade à escola “incluindo-se na comunidade os setores capital-trabalho” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992, p.29); promover “ações do tipo mutirão” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992, p.31) para qualificar a mão-de-obra disponível no mercado (os analfabetos) a cargo das empresas, conjuntamente com os sindicatos; promoção de ações de educação continuada aos trabalhadores realizada pelas empresas e sindicatos em conjunto; e políticas de educação que envolvessem as concessionárias de TV.

O documento produzido pelo FCT propôs “uma formação básica universalizada entre os trabalhadores e uma capacidade de ágil adaptação a novas técnicas (atualização permanente)” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992, p. 25) e elencaram a educação fundamental como espaço estratégico essencial. Ele também trabalhou com a ideia de uma educação descentralizada, capaz de promover a participação da comunidade – entendida como organizações do empresariado e das Centrais Sindicais – sobretudo enfatizou que tal “participação” não desobrigava “o Estado em relação à oferta para todos de uma Educação Básica de qualidade, mas não é compatível com o Estado moderno a centralização das decisões educacionais” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 1992, p.29). Com uma proposta de educação ao longo da vida, que pode ser desenvolvida em qualquer espaço, o empresariado e as centrais sindicais sugerem que:

além do ambiente escolar para a construção de uma cultura de civilidade e nacionalidade, é também decisivo estabelecer-se política de comunicações que, sem restringir a criatividade e a iniciativa dos meios de comunicação de massa, envolva as concessionárias de rádio e televisão em planos

---

e presidente do Instituto Alfa e Beto, "ONG" promotora de políticas práticas de educação que priorizam a alfabetização. Foi secretário-executivo do MEC, no ano de 1995, e idealizou o *Programa Acelera Brasil*, com o objetivo de acelerar e corrigir o fluxo escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna. É psicólogo e PhD em Educação pela Florida State University (EUA). Já publicou dezenas de livros, entre eles: “A Pedagogia do sucesso” (Saraiva, 2001), “A Escola vista por dentro” (Alfa Educativa, 2002), “ABC do alfabetizador” (Alfa Educativa, 2005), “Aprender e ensinar” (Alfa Educativa, 2006), “Reforma na educação: por onde começar?” (Alfa Educativa, 2006), “Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais” (Alfa Educativa, 2006), “Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros” (Alfa Educativa, 2007). (INSTITUTO MILLENIUM, 2018)



As orientações da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos(1990) deram origem ao Plano Decenal de Educação para Todos (PDEPT) (1993-2003), produzido no governo de Itamar Franco (1992-1994), coordenado pelo MEC junto a um grupo executivo composto por representantes do MEC, do CONSED e da UNDIME. O (PDEPT) elaborou orientações governamentais para a educação nacional, voltadas para a Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental, como um desdobramento da participação do Brasil, no projeto de EPT. Com o objetivo de “dar apoio e ampliar sua dimensão política e técnica” (BRASIL, 1993, p.12) foi implementado um comitê consultivo do Plano formado pelo CONSED, UNDIME, CNI, Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento de Educação de Base (MEB), CNTE, UNESCO, UNICEF, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça. Segundo o documento, os compromissos assumidos pelo governo brasileiro, na garantia da satisfação das NEBAS, de acordo com a Declaração assinada em Jomtien:

expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea. (BRASIL, 1993, 12, destaque do autor)

No documento, o MEC salienta que houve uma abertura para a discussão do Plano com diversos setores da sociedade e com “ONGs” onde “foram apresentadas e debatidas críticas e sugestões oriundas dos segmentos dos trabalhadores, patronais, acadêmicos, pais de alunos, defesa dos direitos, de cidadania, associações de classe” (BRASIL, 1993, p. 13). No entanto, em parágrafo posterior não encontramos os nomes dos pais de alunos que referendaram a construção do Plano, somente a identificação das “ONGs”, centrais sindicais e associações empresariais como: a CUT, a CGT, a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Fundação Bradesco, a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o SENAI, o Serviço Social da Indústria (SESI), o SENAC, a Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação (ANPAE), entre outros APHs.

Em resposta “às demandas sociais ao sistema educativo” e as recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional” (BRASIL, 1993), o PDEPT estabeleceu

como objetivos: satisfazer as NEBAS definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nas diferentes etapas da educação básica, com vistas à garantia de “competências básicas” de domínio cognitivo e de domínio da sociabilidade; investir na melhoria da qualidade do livro didático e do desempenho docente; ampliar a jornada escolar e o ano letivo; ofertar educação continuada a jovens subescolarizados; fortalecer a gestão autônoma; oferecer educação integral à criança pobre; ampliar o acesso de organizações não-governamentais que ofereçam apoio às instituições escolares; incentivar a educação à distância; fortalecer o uso da tecnologia nas escolas; fortalecer a articulação entre organizações governamentais e não-governamentais, políticos, empresários, trabalhadores e outros segmentos sociais, a fim de materializar os objetivos do Plano; criar fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, nas grandes concentrações demográficas de pobreza; e estreitar a cooperação com organismos internacionais de forma a viabilizar um intercâmbio permanente sobre os avanços e tendências da política de educação básica.

O PDEPT propôs uma ampla “reforma” estatal que teve como foco a descentralização do Estado e a entrada do empresariado e das “ONGs” na gestão da educação. Como eixo estruturante propôs a ressignificação do binômio “qualidade” e “equidade” tendo como tarefa básica, a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo com destacada acentuação para a consolidação de alianças e parcerias. Inclusive, o documento exibe um subitem inteiro destinado à consolidação de alianças e “parcerias” como uma das medidas eficazes para a implementação do Plano, avançando na sua diretriz central de descentralização. Assim como a melhoria e o desenvolvimento da capacidade gerencial dos sistemas e a cooperação internacional como “uma fonte de contribuições de inegável alcance para a formulação e implementação de uma política de educação para todos” (BRASIL, 1993, p. 57).

A ideia de modernização aliou-se ao aumento da produtividade e da competitividade que deveria ser alcançada pelas instituições escolares. Para isso, o Plano sugeriu a intensificação das ações governamentais em curso, elencadas como “ações corretivas e inovadoras” (BRASIL, 1993): *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)*; *Projeto Nordeste de Educação*; *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*; *Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas*; *Programa de Apoio a Inovações Pedagógicas e Educacionais*; *Desenvolvimento da Leitura e da Escrita*;

*Expansão e melhoria da Educação Infantil.* Todos esses programas elencavam as parcerias com “ONGs” e empresariado como prioritária para o desenvolvimento da educação assim como focalizavam sua atuação na população pobre, no ensino fundamental e na gestão gerencialista. Martins e Neves (2015) reforçam que o Plano estabeleceu os pilares centrais para a formação para o trabalho simples na:

adequação dos patamares mínimos de preparação cognitiva escolar da força de trabalho para o desempenho das tarefas simples no mercado de trabalho no início do século XXI; a prevalência da atenção voltada para as condições de aprendizagem em detrimento do conteúdo da aprendizagem propriamente dita; o estímulo à diluição da relação entre o público e o privado na execução das políticas governamentais; a descentralização técnica e financeira da organização educacional com a participação de múltiplos organismos da sociedade civil; e a forte dependência técnica e financeira dos organismos internacionais. (MARTINS; NEVES, 2015, p. 106)

A aplicação da agenda proposta pelo Consenso de Washington teve sua continuidade com o governo de Fernando Henrique Cardoso, num processo de adequação à realidade brasileira, com constante observação das disputas presentes entre as classes dominantes e subalternas. Sob o discurso da “globalização” as “reformas” estruturais neoliberais foram sendo referendadas como inevitáveis ao crescimento do país. Tais medidas adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso tiveram total imbricação com as mudanças no mundo trabalho, através da abertura econômica, das privatizações, da internacionalização das bases produtivas e de serviços, das terceirizações, da flexibilização e da desregulamentação do trabalho. Afinado a isso, a agenda neoliberal para a educação estava sendo reformulada para que se adequasse à nova estrutura produtiva do país.

A entrada de Fernando Henrique Cardoso na presidência, além de simbolizar a centralização de frações distintas de grupos dominantes, veio com a tarefa clara de acomodar o Brasil aos imperativos da chamada “globalização”. A tão esperada “reforma” do Estado, articulada no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi organizada pelo MARE, tendo à frente Luiz Carlos Bresser Pereira. A “reforma” teve como foco a administração gerencial, o esvaziamento das funções do Estado e a ênfase em processos avaliativos. Assim como o direcionamento das funções estatais para a chamada “sociedade civil” compreendida como “setor público não estatal” ou “terceiro setor”. Na educação, a “reforma” foi dirigida para a formação para o trabalho simples em consonância com o proposto pelo movimento EPT, Martins e Neves (2015) destacam aspectos quantitativos e qualitativos presentes nesse processo:

dentre os aspectos quantitativos, foram destacados as diretrizes e os resultados das políticas de expansão do acesso e da permanência na escola

básica, bem como a política de alocação dos recursos para esse nível de ensino. Em relação aos qualitativos, a ênfase recaiu sobre três das dimensões dessa política educacional: a construção e consolidação de um sistema hierarquizado e diversificado de educação escolar básica; a redefinição de políticas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino; e a constituição de um sistema hierarquizado e diversificado de formação de intelectuais orgânicos da cultura neoliberal de Terceira Via. (MARTINS; NEVES, 2015, p. 103)

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso, programas que reiteravam a estreita ligação entre o desenvolvimento de uma nova cidadania e a educação básica proposta pelo movimento EPT, foram traduzidos em programas de governo como: *Mãos à obra Brasil*, *Avança Brasil* e *Toda Criança na Escola*. As propostas se concentram na universalização do acesso ao Ensino Fundamental e tinham como prazo, o ano de 2007. No entanto, segundo os documentos, como as taxas de escolarização estavam altas, para as crianças de 7 a 14 anos, o objetivo do governo passou a ser a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho. O programa *Um Brasil de Todos* desenvolvido no primeiro governo Lula da Silva manteve a mesma política iniciada nos programas do governo anterior, ampliando o programa para a questão da exclusão educacional, referenciada pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde o Brasil ficou em último lugar considerando os alunos de 15 anos como quase analfabetos funcionais.

Outros Programas como *Acorda Brasil! Tá na hora da Escola*, *Aceleração da Aprendizagem*, *Bolsa-escola* e *Guia do Livro Didático* desenvolvidos na década de 1990, serviram como política focalizada no acesso e permanência dos pobres na escola. O Bolsa-escola subordinava o recebimento de proventos pela família, a partir da frequência da criança no ensino fundamental. O Bolsa-escola foi considerado, pelo governo, o programa mais importante e eficaz, no que tange a permanência das crianças nas escolas. No que diz respeito ao financiamento, o MEC desenvolveu o *Programa Direto na Escola* (PDDE), *Programa Renda Mínima*, *Fundo de Fortalecimento da Escola* (FUNDESCOLA), *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF) e o *Programa de Expansão da Educação Profissional* (PROEP). Com vistas a garantir o incremento tecnológico explicitado nos documentos internacionais, o governo criou programas como a *TV Escola*, *Programa Nacional de Informática na Educação* (PROINFO), *Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância* (PAPED) e *Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior*.

No âmbito da Gestão Escolar, o governo investiu na municipalização, no estímulo a autonomia das escolas, no *Programa de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC* e no *Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental*. Suas intervenções voltaram-se para a gestão de resultados com programas como o *Censo Escolar*, o *SAEB*, o *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* e do *Exame Nacional de Cursos (ENC)*. O governo elencou a *Alfabetização Solidária* como o Programa de maior eficácia no Brasil. Foi criado em 1997 e focalizado nas localidades mais pobres, o Programa “por meio de campanhas do tipo Adote um aluno estabeleceu parcerias com a sociedade civil, recrutou estudantes universitários e angariou recursos junto à iniciativa privada para combater o analfabetismo na faixa etária de 12 a 18 anos” (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2011, p. 74).

Todos os programas listados previam a “parceria” entre o Estado e as entidades da sociedade civil que nesse trabalho de pesquisa denominamos APHs (GRAMSCI, 2001). O BM, a UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a OEA, e a Organização dos Estados Íbero-americanos colaboraram com a oferta de pareceres técnicos, formação de intelectuais difusores e com o financiamento de tais programas. O governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu uma política, segundo Leher (2010), de reconfiguração sistêmica da educação brasileira, nos moldes da nova estrutura produtiva do país, que não necessitava, segundo os indicadores educacionais elaborados pelas próprias agências internacionais, de nenhum investimento na elevação tanto cultural quanto científica dos trabalhadores. Nesse contexto, as “reformas” educacionais foram sendo materializadas pela coerção econômica, coadunada com ações normativas em todos os níveis do Estado. Leher (2010) destaca que tais projetos políticos priorizavam obedecer linhas gerais bem demarcadas: tornar o sistema educacional “eficiente” através da política gerencialista com avaliações de produtividade; promover a “equidade” com políticas que abandonam o referencial universalista; ampliar a TCH para a TCI; responsabilizar o trabalhador pelo desemprego; instituir o ensino médio preparatório e não propedêutico; estabelecer fundos de financiamento para o ensino superior, em universidades particulares; reiterar a perspectiva classista da educação; e formar, de forma superficial, a massa trabalhadora para o trabalho manual.

O PREAL e outros documentos internacionais já haviam qualificado o professor como um obstáculo à eficiência das reformas. Era preciso, portanto aprofundar o trabalho de expropriação dos conhecimentos dos docentes. Como uma das estratégias, o

MEC criou a Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE) com o objetivo principal de gerir a qualidade da educação e fortalecer o poder regulatório do Estado. Ações como a promulgação e difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa TV Escola, o PROINFO e a criação do Fundo de Universalização dos Serviços em Telecomunicações (FUST) aprofundaram a política e a transferência dos saberes docentes aos instrumentos de trabalho e à organização. Com base nesses pressupostos, o MEC implementou medidas gerencialistas baseadas num sistema de avaliação externa que cobria todos os níveis de ensino, além de trabalhar em prol da expropriação do conhecimento dos professores, ao definir os conteúdos baseados em competências a serem alcançadas, assim como na tentativa de substituição tecnológica da força de trabalho do professor.

Sobre o financiamento, o MEC partiu do pressuposto que os recursos aplicados na educação eram suficientes, o que faltava para uma organização “eficiente” do sistema de ensino era uma administração de “qualidade” sobre esses recursos. Com isso, a gestão financeira da educação passou a ser assumida pelo FUNDEF, alterando toda a estrutura de financiamento do ensino fundamental no país, a partir de uma subvinculação de uma parcela dos recursos destinados à educação através da constituição. Para Leher (2010), o FUNDEF “foi uma poderosa ferramenta de focalização da política educacional, no caso no ensino fundamental” (LEHER, 2010, p.45), além de ter contribuído para a desobrigação da União de complementariedade do financiamento do ensino fundamental fora da esfera do fundo. O PDDE, na perspectiva de autonomia consentida da comunidade escolar, “estimulou a criação de uma pessoa jurídica de direito privado” (LEHER, 2010, p.46) para o direcionamento dos recursos advindos das esferas governamentais. Sob a aparência de uma “sociedade civil ativa”, o programa acenava à entrada de programas de “voluntariado” desenvolvido por “ONGs” e fundações empresariais no interior da escola pública.

Uma das políticas evidenciada pelo PROEP, financiado em articulação do MEC com o Ministério do Trabalho, foi a separação entre a formação profissional e a educação propedêutica, evidenciando uma educação dualista, que direciona para a classe trabalhadora uma educação instrumental. A formação para o trabalho simples era, no entendimento do MEC, a única educação que deveria ser destinada à classe trabalhadora, ideia que vem ao encontro do defendido pelos documentos produzidos em nível internacional. Uma educação direcionada e adaptada aos pobres. O “direito à educação” da classe trabalhadora foi reconhecido; no entanto esse direito não estava

condicionado ao direito ao padrão unitário de qualidade (LEHER, 2010). A política educacional focalizada na “pobreza”, longe de promover a equidade, aprofundou cada vez mais a perspectiva classista presente desde os primórdios, na educação brasileira:

a proximidade com os “pobres” e com as “minorias étnicas” fora condição para sua eficácia ideológica (good governance). O desemprego foi atribuído a falta de qualificação dos trabalhadores para se adaptarem ao mundo globalizado. A alternativa, então, foi a formação profissional para obter empregabilidade. A formação profissional deveria oferecer melhores condições para que o capital humano dos jovens fosse adequado ao mercado. Distintamente da versão original da teoria do capital humano, não há promessa de melhor remuneração. Nos anos 1990, a “teoria” foi adaptada para um mundo em que o trabalho é precário. (LEHER, 2010, p. 47)

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) sistematizou todas essas medidas neoliberais que já estavam em curso no país, desde o início da década de 1990. A luta pela promulgação da LDB foi travada pelo FNDEP e se iniciou em 1988, com o esboço de lei encaminhado pelo deputado Otávio Elísio, que mais tarde deu origem ao substitutivo Jorge Hage, perdendo no confronto com o projeto do governo proposto por Darcy Ribeiro. O FNDEP, em seguida, encampou a luta pelo PNE que mais uma vez foi derrotado pela lógica bancomundialista adotada pelo governo. No entanto, os trabalhadores da educação inseridos no FNDEP conseguiram incluir a meta de 7% do PIB para a educação. O governo de Fernando Henrique Cardoso não investiu financeiramente na educação pública e deixou claro sua intenção em difundir uma “educação minimalista, objetivando conformar os jovens ao novo espírito do capitalismo. Em suma, uma educação particularista, interessada, ajustada ao padrão capitalista dependente” (LEHER, 2010, p.52).

A partir de 2003, com o governo de Lula da Silva se comprometeu em manter a agenda macroeconômica posta em prática pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Lula da Silva entregou os ministérios aos setores dominantes e introduziu outros tipos de políticas focalizadas. O governo Lula da Silva foi se configurando a partir de uma política voltada para o capital, com um cenário econômico de crédito em expansão e internacionalização das corporações brasileiras, além do controle das greves e contestações e a implementação de políticas focais de “alívio à pobreza”. Nas bases produtivas, as exportações de matéria-prima cresceram, enquanto os bens industrializados sofreram uma queda na produção. A presença do empresariado na educação, durante o governo Lula, tomou níveis alarmantes comprovando a inserção da educação nas estratégias de governança, propostas pelo capital. O conselho de governança era composto por diversas frações da classe empresarial como IAS,

Fundação Vitor Civita (FVC), Fundação Roberto Marinho (FRM), Grupo Gerdau, Itaú social, Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, entre outros.

Esse cenário ficou ainda mais evidente com a dissolução do FNDEP (2005) fruto do transformismo (GRAMSCI, 2014) dos dirigentes sindicais e da presença cada vez mais enfática do empresariado nas políticas educacionais. A criação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) contribuiu para esse cenário, além de silenciar as questões relativas aos 7% do PIB para a educação pública e instaurar um número considerável de programas fragmentados. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a partir da extinção do FUNDEF, foi uma das medidas do PDE, que na prática estendeu a verba a outras modalidades, além do Fundamental, contudo ainda era insuficiente a participação da União sofrendo poucas alterações em relação ao fundo anterior.

Aliado à questão material, outras ações com foco na formação docente foram empreendidas, a fim de corroborar com o projeto reformista proposto pelo capital. Com programas voltados para uma educação minimalista, a ênfase da formação docente passa pela definição da Educação a Distância (EAD) como modalidade de ensino pela LDB 9394/96. Leher (2010) acrescenta que essa estratégia corrobora tanto para o esvaziamento da Universidade como instituição concreta de formação, quanto para a propagação de um currículo baseado nas competências. O PDE também definiu o piso salarial nacional para o professor, estabelecendo um retrocesso, ao aliar o piso definido ao aumento da carga horária.

No que tange ao ensino universitário, as políticas do governo Lula, de cunho privatista, isentaram as instituições particulares do pagamento dos impostos, através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), acelerando ainda mais a proliferação desse tipo de entidade no país. Nas palavras do autor (2010), “o Pro Uni é um programa de compra de vagas nas instituições privadas por meio da pior forma de uso das verbas públicas, portanto, a mais opaca ao controle social: as isenções tributárias” (LEHER, 2010, p.63). O autor destaca (2010), ainda, que a maior incidência desse tipo de “bolsa” se concentra nos cursos da área de humanas, muito diferente da propaganda disseminada pelo governo que discorre sobre a abrangência dessa política para todos os cursos oferecidos pelas universidades. A ideia era instituir no país o modelo de educação terciária, inspirado no modelo desenvolvido nos EUA. Para isso, o PDE instituiu o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) que compreendeu o alcance de metas pelas Universidades Públicas, como dobrar o número



de alunos na mesma proporção que as instituições particulares e assegurar uma taxa de conclusão mais representativa. Ampliou-se o número de estudantes, sem ampliação dos recursos para garantia da materialidade dessa ação. A distribuição de benfeitorias pelo governo ao empresariado continuou na implantação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que financiou bolsas para estudantes com juros subsidiados. Embora o discurso do governo coloque essas políticas como benfeitorias destinadas à população, a classe dominante empresarial foi a única beneficiada com o desmonte da educação pública materializado pelas políticas neoliberais.

O neoliberalismo travestido sobre a alcunha do neodesenvolvimentismo (LEHER, 2010) traz para a educação, no século XXI, o rebaixamento ainda maior do custo da força de trabalho, pautado na exploração do trabalhador e na formação voltada para o trabalho flexível e desregulamentado, a partir de políticas fragmentadas e focalizadas, com o objetivo claro de difundir na classe trabalhadora a pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). Leher (2010) rememora que Florestan Fernandes defendeu ao longo de sua trajetória uma maior inserção dos trabalhadores na luta pela educação e reafirma que, como o pensado por Gramsci (2011), essa adesão não pode ser espontânea, é preciso organizar os trabalhadores nos movimentos sociais para a luta em prol de uma educação unitária. E ainda acrescenta que “a formação dos educadores somente se completa na luta de classes, na permanente interação com os movimentos sociais, com o estudo dos problemas concretos colocados para a humanidade” (LEHER, 2010, p.71). Para Santos (2012),

a conquista da hegemonia pressupõe a preparação política coletiva dos trabalhadores. Gramsci enfatiza a necessidade de formação política e intelectual de toda a classe, da formação da capacidade diretiva coletiva. Assim posta, a conquista do Estado deve incluir um trabalho de formação popular, a “elevação cultural das massas”, nos termos do autor. (SANTOS, 2012, p.43)

Desse modo, a luta começa no entendimento do conceito de público pela classe subalterna para que se coloque como prioridade a luta contra a desmercantilização da educação, contra os preceitos delineados pelo compromisso Todos pela Educação (TPE), contra a invasão do empresariado na educação pública. Leher (2010) coloca a luta contra o privatismo como condição para o entendimento de uma educação unitária, que tenha no trabalho seu princípio educativo. Alerta que para isso, o Estado não pode ser visto como educador. A educação das massas deve estar atrelada ao poder popular, em diálogo permanente com as lutas sociais, a partir do princípio da auto-organização e da auto-gestão, a fim de evitar uma educação dualista e fragmentada, já oferecida e tão

massificada pelo Estado. E para que isso tudo aconteça, segundo Leher (2010), será necessária uma reformulação teórica em todos os níveis e modalidades da educação, além de um maior investimento financeiro na educação pública. A luta por uma educação pública, unitária, politécnica e desmercantilizada, no século XXI, torna-se ainda mais necessária e deve ser tomada como pauta primordial na luta dos educadores em prol da educação.

O alinhamento entre as ações externas estabelecidas a partir da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e as ações internas relativas a toda conjuntura política operacionalizada nos últimos vinte e sete anos, comprova o movimento de materialização do projeto burguês para a educação em curso. As “reformas” na educação nacional são estratégicas para tornar o país mais competitivo e fixar os investimentos estrangeiros. A economia brasileira, segundo Freitas (2011), no século XXI chama a atenção internacional por ser um local propício para a alocação de recursos. A realização do lucro sobre os investimentos necessita que os Estados nacionais propiciem condições gerais de funcionamento para as grandes corporações, o que envolve a redução da miséria, o desenvolvimento da infraestrutura e a melhoria da “qualidade” da educação entendida como um subsistema da produção (NEVES, 2015).

O protagonismo do Brasil como país emergente na economia mundial (FREITAS, 2011) propiciou a entrada do Brasil no BRICS, um grupo de países – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – que possuem grandes mercados potenciais. As instituições financeiras e os grupos econômicos internacionais passaram a fazer o acompanhamento das taxas de crescimento do Brasil, a partir do BRICS, fazendo comparações entre os países integrantes e propondo prioridades para o país. As deficiências na “qualidade” foram apontadas, por investidores internacionais, como entraves para o crescimento e a produtividade brasileira. O interesse dos organismos internacionais nas reformas educacionais nos Estados nacionais da América Latina e Caribe está atrelado ao aumento da competitividade, a partir do desenvolvimento de força de trabalho mais “capacitada”.

As organizações internacionais desempenham papel de referência para a classe dominante dos Estados nacionais engendrando ações de mobilização, incentivo a “parcerias”, pressão sobre os governos e incorporação da classe empresarial nos processos decisórios sobre a política pública educacional. Cabe ressaltar, no entanto, que embora possuam papel de extrema relevância, as organizações internacionais

necessitam de organizações nacionais que façam o trabalho de difusão no interior dos Estados nacionais. Para tanto, Martins (2016) esclarece que:

cientes de que para se avançar nas reformas educacionais seria necessário que os problemas surgissem como questões próprias de cada país, esses organismos têm como uma de suas estratégias incorporar intelectuais que atuem junto às instâncias de poder, às universidades, às associações de classe ou aos canais influentes de comunicação. (MARTINS, 2016, p. 25)

Essas instâncias de poder se realizaram no Brasil por meio do movimento empresarial TPE e da CNDE. Duas frentes que atuam na educação nacional, atendendo as demandas internacionais voltadas para a melhoria dos índices educacionais, as novas exigências para a formação do trabalhador de novo tipo e para o incremento da produtividade e as estratégias de construção da nova sociabilidade exigida para o século XXI. O surgimento do movimento empresarial TPE, no ano de 2006, condiz com a mudança do lugar que a educação pública passa a ocupar no projeto de desenvolvimento do Brasil, no século XXI. A perspectiva da eficiência, da centralização do ensino para a produtividade e das reformas gerencialistas na educação não é, em si, uma invenção do movimento TPE. O que o TPE traz como novidade encontra-se na compreensão do processo de construção de um projeto hegemônico para o país, onde a educação passa a ocupar lugar estratégico e a ser disputada por diversas frações do capital. O capital adquire a função de educador e o empresariado passa a ser o protagonista na definição e implementação de políticas de educação para o Brasil, onde a administração pública, num processo privatista, passa a ser administrada em prol dos interesses privados da burguesia.

A ideologia privatista se fortalece com a derrocada do regime militar, apesar de já estar presente muito antes dele e tem como principal característica atribuir ao serviço estatal uma ineficiência e uma insuficiência administrativa que tem como única solução o gerenciamento pelo setor privado. Mais do que gerenciar, o movimento empresarial TPE pretende educar através do consenso, a partir de um conjunto de pressupostos e princípios burgueses, voltado para a educação dos pobres, trabalhando a hegemonia de um projeto de educação para o país. Para alcançar a hegemonia entendida neste trabalho, no sentido gramsciano, como a capacidade de direção política, econômica, intelectual e moral sob a qual a vida social se estrutura, o empresariado reunido no movimento TPE, se utiliza de APHs organizados no interior do Estado Ampliado para a construção da legitimidade necessária para que seu projeto político seja materializado. Hegemonia é, ao mesmo tempo, direção e dominação: é direção ao dirigir as classes

aliadas e é dominação ao dirigir as classes adversárias. Para alcançar a tal hegemonia o movimento empresarial TPE incorpora múltiplos setores da sociedade, através de alianças:

partindo de consensos [que] procuram envolver a sociedade nas reformas educacionais pretendidas, universalizando a responsabilidade pela educação, incorporando e negociando demandas históricas de diferentes segmentos da sociedade, sem, no entanto, se sobrepor aos interesses e à liderança de grupos empresariais. (MARTINS, 2016, p.115)

O movimento empresarial TPE liderado pelas frações financeiras e industriais do capital expressa a confluência entre os objetivos traçados pelo bloco no poder e as políticas públicas organizadas nos governos brasileiros, desde 2006. O conjunto de cinco metas enunciado pelo movimento empresarial TPE, presentes no PDE (2007) fornecem as bases éticas, pedagógicas, político-sociais e culturais para a educação, no século XXI. O empresariamento da educação vem reorganizando a educação pública no Brasil, a partir do Estado gerencialista, submetendo a educação aos paradigmas das metas, da avaliação e da “qualidade” da educação nos moldes da produtividade. Como uma teia, o TPE e a CNDE vêm organizando as políticas públicas para a educação e contribuindo para a conformação das massas ao projeto de sociabilidade, disposto na essência de suas ações. As forças políticas que atuam no interior dessas duas frentes encontram-se organizadas em prol de um objetivo comum: a construção da nova pedagogia da hegemonia. Nas próximas seções, investigamos o percurso das forças políticas presentes na frente “social-liberal” organizada pela CNDE, na promoção do “direito à educação” no Brasil.

## CAPÍTULO III

### A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E A DIREITA PARA O SOCIAL

Amplios acontecimentos marcaram o mundo nos anos 1980 e 1990. Muitas transformações incidiram sobre a esquerda e também sobre a direita, promovendo uma reconfiguração nas estratégias de ação no interior da disputa pela hegemonia, na América Latina. Os determinantes objetivos e subjetivos do fim da Guerra Fria e as consequências da crise orgânica do capital iniciada, na década de 1970, foram fenômenos decisivos para essa reconfiguração. Compreendemos que o processo de legitimação da ordem capitalista, na contemporaneidade, é resultado de um amplo e contraditório movimento político, que impulsionou a organização de uma direita voltada para as “questões sociais”, utilizando como discurso principal, sob forte recomendação dos organismos internacionais, o fortalecimento da “sociedade civil” representada pelas fundações e institutos empresariais; e uma esquerda que vem fortalecendo, em graus cada vez maiores, o avanço imperialista com um discurso alinhado ao ajuste neoliberal. Embora funcionem de modo complementar e dividam a ideia de que não existe outra possibilidade de projeto de sociedade, que não tenha o capitalismo como forma de organização social, atuam na sociedade de forma diferenciada:

essa resignificação da esquerda e da direita está imersa em uma sofisticada gama de conceitos, perspectivas e noções elaboradas e difundidas por intelectuais de prestígio na esquerda e entre os liberais. Essas noções são colocadas em circulação por intermédio de universidades, revistas, editoras, meios de comunicação de massa, sindicatos, partidos sociais-liberais, igrejas, muitas vezes por intermédio de debates forjados, contando com o suporte de governos (Terceira Via) e capitalizadas fundações e “think tanks” prestigiosos. Os termos do debate limitam o alcance das alternativas entre “neoliberais com rosto humano” e “pós-neoliberais neodesenvolvimentistas” que, contraditoriamente, necessitam dos fundamentos impostos pelo neoliberalismo, colocando o movimento social anticapitalista diante de problemas práticos e estratégicos. (NEVES, 2010, p. 13-14)

No Brasil, a CNDE constituiu-se como uma importante frente móvel de ação (DREIFUSS, 1981), reunindo APHs representantes do que estamos compreendendo, nesse trabalho de pesquisa, como o movimento político da direita para o social (MARTINS, 2009) e da esquerda para o capital (COELHO, 2012). A CNDE tornou-se a expressão de frações da burguesia brasileira na operacionalização do movimento de reestruturação da dominação de classes, em consonância com o projeto imperialista, assim como da metamorfose da esquerda brasileira aos determinantes do projeto “social-liberal”. Com a função político-pedagógica de difundir os fundamentos da

pedagogia burguesa, arregimentando intelectuais orgânicos, elaborando políticas públicas e desenvolvendo estratégias por dentro do aparelho do Estado.

No percurso da pesquisa, analisamos um conjunto de fontes primárias, que compreendeu os informativos produzidos pela CNDE e pelas organizações que a compõem; as obras produzidas pelos intelectuais orgânicos à frente da CNDE; os materiais impressos e audiovisuais acerca da CNDE; as notícias veiculadas pelos jornais, revistas e por meio da mídia eletrônica; e as entrevistas concedidas pelas instituições que compõem a frente organizada pela CNDE. Algumas contradições acerca da atuação da CNDE, no contexto brasileiro, emergiram, a partir da análise dessas fontes. Na mesma medida em que conseguimos compreender suas articulações com a aparelhagem estatal e com as diferentes frações da classe dominante e dominada. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as organizações que fazem parte da direção da CNDE. Optamos nesse trabalho de pesquisa, por não citarmos os nomes dos entrevistados e as respectivas organizações que representam. As citações diretas, retiradas das entrevistas, receberão a denominação “Entrevistado”, seguida de um número aleatório. Assim sendo, as entrevistas serão numeradas do um ao onze, devido ser esse o quantitativo de entrevistas realizadas. As instituições entrevistadas não ofereceram maiores resistências quanto à realização das entrevistas. Em alguns momentos, o processo de negociação de uma data se alongou demasiadamente, gerando uma quantidade maior de contatos ou a entrada de outras pessoas na negociação. Todas as organizações demonstraram conhecimento acerca do debate teórico dessa pesquisa, indicaram as produções socializadas em eventos acadêmicos como suas principais fontes. Nem todas as entrevistas realizadas foram citadas nessa pesquisa, no entanto todas foram importantes para a compreensão das questões que emergiram da pesquisa.

Nesse capítulo, fazemos uma investigação acerca do movimento político identificado como direita para o social (MARTINS, 2009), presente no interior da CNDE, identificando os APHs representantes, suas formas de atuação no interior do Estado ampliado e seus objetivos em participar da CNDE. Partimos da história de formação do movimento político da direita para o social, a fim de compreendermos como esse movimento vem se constituindo no Brasil. Destacamos os principais APHs que foram responsáveis pela gênese do movimento. Entre eles, encontramos: o Instituto Liberal (IL), a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Instituto Herbert Levy (IHL), o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

(GIFE), o Instituto Ethos e a Fundação Abrinq. Destacamos, também, a atuação de alguns APHS, representantes do movimento da direita para o social, no interior da Campanha, assim como seus intelectuais orgânicos, são eles: a Fundação Abrinq, o Instituto C&A, a Fundação Santa Maria (FSM) e a Open Society Foundation (OSF).

### **3.1 A Direita para o Social**

A nova fase do processo de desenvolvimento do capitalismo, no Brasil e no mundo, que abrangeu os anos finais do século XX e os anos iniciais do século XXI, promoveu mudanças concretas no interior do bloco histórico no que diz respeito ao sentido do trabalho, da organização da produção e das relações de poder na disputa pela hegemonia. Gramsci (2015a), em sua análise sobre os fenômenos concretos do desenvolvimento capitalista, na Itália, no início do século XX, compreendeu a essência de tais fenômenos na relação dialética entre estrutura e superestrutura no decorrer da materialização da nova cultura. Gramsci (2015a) identificou que tais transformações tratavam-se de uma fase:

mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma nova fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também seria superada através de um novo nexó psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, superior. (GRAMSCI, 2015a, p. 266)

As características básicas do capitalismo no novo bloco histórico formado, a partir da crise orgânica de 1970, se mantêm tanto no campo econômico – com a reprodução ampliada do capital – quanto no campo político – com um Estado legitimador do capital. As transformações qualitativas, sobretudo, estão engendradas na forma organizativa do mundo do trabalho e da produção e nas relações de poder que fundamentam as relações sociais capitalistas. Essas alterações vêm se materializando em ferramentas para a superação da crise orgânica do capital, para a reestruturação das relações de poder a nível internacional e nacional, assim como para a organização da vida cotidiana dos indivíduos frente à racionalização ampliada das relações sociais contemporâneas.

Nas sociedades capitalistas ocidentais, na concepção gramsciana, a sociedade civil politiza-se, surgem inúmeros sujeitos políticos coletivos que, direta ou indiretamente, passam a disputar a hegemonia em torno de dois blocos políticos que representam interesses antagônicos. Esses sujeitos políticos coletivos organizados em APHS disputam o consentimento para seus projetos de sociabilidade, atuando tanto na

sociedade política, quanto na sociedade civil, dentro dos preceitos da democracia burguesa. Esse processo de politização da sociedade civil se constitui ao mesmo tempo em instrumento de dominação da burguesia, na disputa pela consolidação da sua hegemonia, como também em uma maneira de emancipação política da classe trabalhadora, na busca pela construção de sua hegemonia. É a disputa pela direção moral e intelectual da sociedade que fornece os meios para que os projetos de sociedade de cada grupo fundamental se legitimem. Portanto, os APHs possuem a função de disputar a consciência coletiva para a conservação da ordem ou para sua subversão.

Como destaca Acanda (2006), na disputa pela hegemonia o conceito de sociedade civil vem servindo não apenas como um instrumento de análise, mas tem sido, sobretudo um instrumento de projeto. Ao falarmos em sociedade civil, nos referimos à “construção e/ou desconstrução, de estreitamento ou ampliação de determinados espaços que, em certo sentido guiam a atividade e o movimento de sujeitos sociais específicos” (ACANDA, 2006, p. 175). Dessa forma, buscamos compreender a maneira pela qual a classe dominante vem conformando seu projeto de sociedade, no interior do Estado Ampliado, a partir do movimento da sociedade civil no conjunto social.

É com o pensamento liberal clássico que o conceito de sociedade civil passou a ser desenvolvido na modernidade. Aliada às ideias de razão e indivíduo, a sociedade civil ganhou contornos de um espaço bem organizado, ordenado, onde somente proprietários poderiam desenvolver suas formas de associatividade, de forma livre. Para Acanda (2006), na história da modernidade, a ideia de sociedade civil foi sendo construída como reação ao ciclo de revoluções sociais ocorridas a partir do século XVII, que provocou profundos questionamentos aos fundamentos da ordem social, assim como, o desenvolvimento das relações de mercado. A ideia de sociedade civil, portanto, “expressava a tentativa de resolver a crise ideológica provocada pela ruptura nos paradigmas da ideia de ordem” (ACANDA, 2006, p.98) tradicionalmente, localizados em entidades externas ao mundo social. Tinha como elemento balizador a concepção de contratualismo como um princípio capaz de instituir normas universais de moralidade, a fim de legitimarem o modelo ideal de sociedade, que segundo tais teses se encaixava no modelo liberal. Para Acanda (2006),

as relações de mercado capitalistas, ao provocarem o surgimento da imagem de uma separação entre sociedade civil e Estado, deram lugar à distinção entre o público e o privado. Porém, se o Estado era o elemento constitutivo do público, a sociedade civil, esfera privilegiada na ideologia liberal como esfera do encontro e da negociação dos interesses privados, não o era menos.



A esfera pública tinha de ser apresentada não como lugar de conflitos e contradições irreconciliáveis, e sim como espaço no qual, por meio da inter-relação dos diferentes interesses privados, se expressava a razão universal e emergia o bem comum. [...] A teoria política do liberalismo tinha de encontrar sua fundamentação e seu complemento numa teoria moral de novo recorte. A ideia de sociedade civil na obra de seus criadores (de Hobbes e Locke até Kant) não representava apenas um conceito político, mas também uma concepção antropológica e ética. [...] Era necessário, com o surgimento do capitalismo, assentar esses fundamentos no mundo do homem, baseando-os numa concepção da Razão como algo existente, ao mesmo tempo, acima do homem e nele. (ACANDA, 2006, p. 101)

Segundo Acanda (2006), a utilização do termo sociedade civil teve início com a ideia de um estado que se opunha ao natural, ao vivido antes do processo “civilizatório”. Para os liberais clássicos, interessava mais pontuar uma oposição ao estado da natureza, cuja “civildade” somente seria alcançada a partir de um conjunto de elementos encontrados no novo pacto contratual nascido com o “Estado”. Os fundamentos contidos nesse “contrato” indicavam a preservação da propriedade privada e do poder político na formação do Estado capitalista como primordiais para a efetivação da “civildade”. Acanda (2006) salienta que para Locke, os homens apenas se sujeitavam à sociedade política por terem a segurança de que a propriedade privada seria garantida pelo Estado através das suas leis e normas. A vinculação entre política e a preservação da ordem econômica está presente desde o liberalismo inicial até o neoliberalismo atual.

Acanda (2006), ainda acrescenta que autores escoceses do século XVIII identificavam a sociedade civil como um novo espaço de regulação social fora do arcabouço religioso. Tais autores tentaram conferir uma interpretação filosófica à expressão, apresentando-a como um espaço de “encontro e de realização e não como campo de luta e antagonismo” (ACANDA, 2006, p.106). Desenvolveram “a ideia de “solidariedade natural” e a existência de “inclinações morais” inatas aos homens” (ACANDA, 2006, p. 107), tentaram, sobretudo, fundamentar uma ordem social baseada na reciprocidade entre os indivíduos. A razão era tida como elemento natural, capaz de levar a humanidade “à inata benevolência do ser humano, a uma atitude em relação à sociedade baseada na compreensão e no amor” (ACANDA, 2006, p. 108). Já a passagem de um “estado natural” para uma sociedade bem organizada (civil, “civilizada”) foi considerada por Kant como uma atitude racional e a conceituação da esfera pública “só podia ser alcançada por meio da participação dos cidadãos nas estruturas da atividade política” (ACANDA, 2006, p.110).

Marx dirige sua crítica à visão do paradigma liberal que considerava o Estado a instância máxima da eticidade, o ponto de chegada ao caminho percorrido pela

sociedade civil, o lugar da superação de todos os conflitos entre os interesses privados e públicos. Marx analisou as questões concretas emanadas das relações sociais, diferenciando-se de Hegel no seu entendimento abstrato e utópico do Estado como uma instituição que está acima da sociedade e um organismo vinculado aos interesses da classe dominante. Para Acanda (2006):

Hegel apresentou o Estado moderno (burguês) como expressão da igualdade e da liberdade, como instituição capaz de fazer abstração dos interesses privados e de superar, na esfera do cidadão, a atomização presente na sociedade civil burguesa. Marx afirmou que, com isso, se tentou apresentar a esfera político-estatal, na qual os indivíduos existem como cidadãos, como região de uma qualidade superior dos homens, mas perdeu-se de vista que o *cidadão* só pode funcionar como tal ao se fazer total abstração de todas as suas determinações sociais concretas. [...] O grande êxito de Marx não consistiu apenas em mostrar que o Estado, longe de estar acima dos interesses privados e de representar o interesse geral, está subordinado à propriedade privada - e que a contradição entre ele e a sociedade é uma realidade. [...] mostrou que a alienação política decorrente dessa separação é o elemento fundamental da sociedade burguesa moderna, pois o significado político do ser humano separa-se de sua condição real como indivíduo privado. (ACANDA, 2006, p. 144)

O Estado como expressão do interesse geral, universal, conforme criado pela ideologia burguesa se constituiu, desde sua criação, nos interesses particulares de determinados grupos dominantes. Para Acanda (2006), “a constituição de um Estado universalista está diretamente relacionada à fragmentação particularista da sociedade, na qual cada um de seus membros pode perseguir seu interesse particular” (ACANDA, 2006, p.147). A emancipação política, sobretudo, a partir da revolução burguesa tornou evidente a instrumentalização do Estado pela sociedade civil, “convertendo-o num meio para garantir seus interesses particulares” (ACANDA, 2006, p.147). Segundo Marx e Engels (2011), o Estado moderno é a expressão da alienação política uma vez que não supera a alienação fundamental dos homens. Marx e Engels (2007) esclarecem que o Estado, através da emancipação da propriedade privada nas relações com a comunidade, torna-se uma “existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses” (MARX; ENGELS, 2007, p. 75). Portanto, a emancipação política não pode ser considerada um fim a ser conquistado, numa perspectiva revolucionária.

Marx se contrapõe à emancipação política, afirmando que o objetivo fundamental e necessário a ser buscado deveria ser a emancipação humana, que se pauta na desalienação total do ser humano, na busca por uma sociedade civil cuja relação

entre seus membros estivesse livre da alienação. A emancipação política não conduz à emancipação humana, apenas fundamenta uma forma de Estado na qual a alienação humana torna-se princípio de universalidade. Compreender o Estado, na teoria marxiana, significa, portanto:

compreender que ele não é uma coisa em si mesma, mas uma forma de relação social. Significa empreender o trabalho de “descoisificação” das estruturas estatais e interpretá-las como momento de uma complexa rede de relações entre os indivíduos entre si e dos indivíduos com os processos sociais. É situar o Estado dentro da totalidade do sistema de produção e reprodução das relações sociais historicamente determinadas no qual ele existe. (ACANDA, 2006, p.152)

A sociedade civil, na acepção marxiana, tem uma identificação com a sociedade burguesa, que no regime feudal ocupava o lugar do embate com o Estado absolutista limitador da sua liberdade econômica. Para Marx e Engels (2007), “a forma de intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todos os estágios históricos precedentes e que, por seu turno, as condiciona, é a sociedade civil [...]o verdadeiro foco e cenário de toda a história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 39). Com a revolução burguesa, a sociedade civil (burguesa) ocupou-se do Estado o utilizando na defesa de seus interesses privados. O conceito de sociedade civil, portanto, é empregado por Marx e Engels (2007) como:

o conjunto do intercâmbio material dos indivíduos no interior de um estágio determinado das forças produtivas. Ela abarca o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e, nessa medida, ultrapassa o Estado e a nação, apesar de, por outro lado, ela ter de se afirmar ante o exterior como nacionalidade e se articular no interior como Estado. A palavra sociedade civil [bürgerliche Gesellschaft] surgiu no século XVIII, quando as relações de propriedade já haviam se libertado da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil, como tal, desenvolve-se somente com a burguesia; com este mesmo nome, no entanto, foi continuamente designada a organização social que se desenvolve diretamente a partir da produção e do intercâmbio e que constitui em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista. (MARX;ENGELS, 2007, p.74)

Gramsci (2014) atribuiu à sociedade civil uma importância singular na construção da hegemonia do bloco histórico capitalista. Sobretudo, porque assim como Marx, Gramsci (2011b) entende o Estado como uma compilação das relações sociais presentes, numa determinada sociedade. Gramsci direcionou seus estudos para os mecanismos de conformação e consolidação da hegemonia procurando entender as estratégias possíveis de subversão de tais mecanismos pela classe trabalhadora organizada em prol da revolução. Em sua análise da concreção da sociedade, em seu tempo histórico, identificou o processo de redimensionamento do papel do Estado que aconteceu nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX, destacando uma

ampliação de organizações da sociedade civil contrárias aos interesses burgueses.

Acanda (2006) destaca que:

os setores sociais mais explorados (operários, mulheres, etc.) lutaram para criar um conjunto de associações dirigidas a promover e defender seus direitos não apenas políticos, mas também econômicos e sociais. Sindicatos, escolas noturnas, associações feministas, ligas sufragistas, cooperativas de consumidores, partidos políticos. Sociedades culturais e de lazer, etc. começaram a surgir no tecido social dessas nações. (ACANDA, 2006, p. 170)

Gramsci (2014) chama a atenção para as intenções políticas que se encontra na ação de separação entre sociedade política e sociedade civil. Para Gramsci (2014), essa separação impôs um novo problema de hegemonia, desencadeado pelo deslocamento da base histórica do Estado que passa a ter uma sociedade política que age “ou para lutar contra o novo e conservar o que oscila, fortalecendo-o coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se” (GRAMSCI, 2014, p. 266). A teoria de Estado desenvolvida por Hegel se diferencia da concepção clássica liberal e do Estado como “guarda-noturno” (GRAMSCI, 2011). Para Gramsci (2011c), Hegel atribuiu ao Estado a função ética de intervenção educativa e moral onde 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 da classe dirigente” (GRAMSCI, 2011c, p. 267). A sociedade civil, nesse sentido, não se restringe apenas ao âmbito da produção e da economia, configurando-se como um conjunto de organizações de natureza ideológico-cultural com o objetivo de produzir e organizar a consciência das massas. Gramsci (2014) escreve que todo Estado é ético, já que uma de suas funções mais importantes “é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes” (GRAMSCI, 2014, p. 288). Gramsci (2014) acrescenta ainda que a visão de Estado desenvolvida por Hegel:

é própria de um período em que o desenvolvimento extensivo da burguesia podia parecer ilimitado e, portanto, a eticidade ou universalidade desta classe podia ser afirmada: todo gênero humano será burguês. Mas, na realidade, só o grupo social que propõe o fim do Estado e de si mesmo como objetivo a ser alcançado pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral.” (GRAMSCI, 2014, p. 288)

Para Gramsci (2014), a sociedade civil é entendida no sentido de “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2014, p. 228). À sociedade civil não cabe funções estritamente

econômicas, existe uma associação entre os indivíduos que não passa somente pela relação entre mercado e a troca direta de dinheiro. Essa não redução das funções da sociedade civil, estritamente, ao âmbito econômico, evidenciou uma ampliação das funções da sociedade civil para o âmbito político e cultural. A politização da sociedade civil foi um desses processos: houve o deslocamento da política para lugares antes considerados privados. O crescimento acelerado das estruturas associativas resultou numa maior complexidade da estrutura estatal, o que fez com que os “limites entre o público e o privado, e os papéis políticos, econômicos e sociais deixa[ssem] de constituir “fronteiras”, passando a ser zonas de interseção entre o Estado e as organizações sociais” (ACANDA, 2006, p.171).

A contribuição gramsciana ao entendimento político-filosófico do termo sociedade civil remonta a compreensão de que os mecanismos de produção de valores, hábitos e ideologias capazes de materializar o poder nas sociedades modernas se consolidam na atuação da sociedade civil no âmbito da ampliação do Estado. Sem, portanto, desvincular a superestrutura da estrutura, Gramsci elaborou o conceito de Bloco Histórico<sup>18</sup> com a intenção de apreender a indissolução orgânica entre base econômica e superestrutura político-ideológica. O bloco histórico para Gramsci (2014), definido como a "unidade entre natureza e espírito (estrutura e superestrutura) unidade dos contrários e dos distintos" (GRAMSCI, 2014, p.27), é concebido como o "conjunto - contraditório e discordante - das superestruturas [...] o reflexo do conjunto das relações sociais de produção" (GRAMSCI, 2011b, p.250). A superestrutura, para Gramsci, é um “conjunto dinâmico, complexo, discordante e cheio de contradições, por meio da qual a classe hegemônica faz valer sua dominação, [...] é a encarregada de irradiar a ideologia dominante para todos os integrantes das classes “subalternas” e “auxiliares” (ACANDA, 2006, p.175).

A sociedade civil como espaço de representações ideológicas não é uniforme, nem tão pouco homogênea, é sobretudo, protagonista de todo um instrumento de dominação, assim como é também antagonista a ele. Como destaca Acanda (2006), “as instituições que conformam a sociedade civil são cenário do embate político entre as classes, um campo no qual tanto os dominados quanto os dominadores levam a cabo suas lutas ideológicas” (ACANDA, 2006, p. 180). Os conflitos sociais se expressam na

---

<sup>18</sup> Gramsci declara nos cadernos do Cárcere que a noção de Bloco Histórico foi desenvolvida e repensada por ele, a partir da formulação de Georges Sorel. “Uma vez desenvolvida e repensada por Gramsci, torna-se uma categoria fundamental do “pensamento em processo” dos Cadernos” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 66).

sociedade civil e, à medida que, a relação dialética de unidade e distinção entre sociedade política e civil se estreita, novas possibilidades de projetos contestatórios à ordem emergem. Assim como, há uma contraposição entre ideologia dominante e ideologias emancipadoras, há também dentro da própria classe dominante diferentes interesses de frações dessas classes, em disputa. A sociedade civil agrupa toda essa diversidade de projetos e interesses de classe, o que exige uma maior habilidade da classe que detém o poder em “impedir as manifestações dessa diversidade [ao] cooptá-las para seu projeto global de construção da trama social” (ACANDA, 2006, p. 181).

Os limites entre as esferas públicas e privadas no desenvolvimento da modernidade capitalista foram desaparecendo ao passo que a capacidade de interpenetração desses espaços foi se ampliando. As organizações “privadas” presentes na sociedade civil passaram a disputar a hegemonia do seu grupo fundamental. A coerção absoluta nunca foi uma solução capaz de concentrar o poder nas mãos dos dominantes, foi preciso buscar o consenso entre as frações de classe e sobre os dominados. Para isso, a burguesia através dos APHs se insere no Estado em sua forma ampliada organizando normas políticas, culturais e sociais produzindo e reafirmando valores morais coadunados com o projeto de sociedade capitalista em curso. Há uma relação de unidade-distinção que confere à sociedade civil e à sociedade política um cunho orgânico e dialético na compreensão do Estado ampliado proposto por Gramsci. Significa, desse modo, que o Estado entendido como um conjunto de relações sociais, promove o convencimento a partir da organização de APHs, com o objetivo de organizarem a vontade coletiva que pode ser adequada ou oposta aos interesses burgueses. Essa adequação acontece, sobretudo porque a sociedade civil não se configura como um espaço harmônico, como é propagado pelas teses “sociais-liberais”, mas se constitui num campo de disputas pela direção intelectual e moral da sociedade.

Os anos 1980 foram palco do sequestro semântico do conceito de “sociedade civil” que intensificou interpretações de um espaço voltado para a “filantropia” e o cosmopolitismo no qual a “colaboração” seria a sua principal atuação numa sociedade, onde não existia mais conflitos de classe. Fontes (2010) analisa que nesse período houve forte expansão das “ONGs” que passaram a atuar a princípio com a captação de recursos externos e, posteriormente, engendrando-se pelos caminhos dos fundos públicos. Fontes (2010) acrescenta ainda, que “a luta atravessava a sociedade civil, através da expansão de APHs de estilos e escopos variados, cuja proximidade com as classes fundamentais nem sempre era muito nítida” (FONTES, 2010, p. 251). Nos anos

1990, o tema da “sociedade civil” se tornou central revestido pelo esvaziamento da ideia de luta organizada, devido à subalternização de uma infinidade de organizações ao domínio das fundações empresariais, sob a ideologia da “responsabilidade social empresarial”, assim como pela ampliação de uma infinidade de “ONGs” que recobriam-se com o manto da virtuosidade, por conter em sua denominação o “não vínculo” com o governo, tornando-se dessa forma, executoras das políticas do governo de forma focalizada.

Observada a complexidade desse processo, partimos do princípio de que a transição democrática materializada entre, o fim da década de 1980 e início da década de 1990, não simbolizou uma ruptura com as forças dominantes constituídas no regime empresarial-militar. O capitalismo internacional exigiu novas adequações, assim como cresceu a pressão sobre a efetivação de um novo plano de concertação, por vias democráticas. Os ajustes operados não caracterizaram a incorporação dos interesses dos explorados, mas a reestruturação e atualização das forças dominantes através de acordos realizados pelo alto. Dreifuss (1981) destaca a atuação da classe burguesa na organização política e cultural das diferentes frações das classes dominantes e seu aprofundamento no aparelho do Estado, desde a década de 1960, quando se formava um novo bloco econômico multinacional e associado. Ele destaca ainda que nesse período a estratégia utilizada para a ampliação do capital teve suas raízes na utilização de profissionais e diretores brasileiros, que ocupavam cargos em grandes multinacionais para exercer pressão sobre o governo. Empresários locais que tinham postos na diretoria de multinacionais, denominados como tecno-empresários “para enfatizar suas funções empresariais nos papéis “neutros”, mas abrangentes que eles desempenhavam” (DREIFUSS, 1981, p.72). Atuavam nos aparelhos políticos e burocráticos do Estado desenvolvendo um complexo industrial que se configurava estatal agindo na produção e no domínio. Uma das funções iniciais desses intelectuais foi organizar e estruturar suas próprias organizações, tornando-se “vanguarda da classe capitalista, sistematizando interesses particulares em termos gerais, isto é, tornando-os “nacionais”” (DREIFUSS, 1981, p.72). Segundo Dreifuss (1981), formaram junto com:

outros diretores e proprietários de interesses multinacionais e associados um bloco econômico burguês modernizante-conservador, o qual se opôs à estrutura econômica oligárquico-industrial e ao regime político populista. Esses tecno-empresários tornar-se-iam figuras centrais da reação burguesa contra o renascimento das forças populares do início da década de sessenta, assim como articuladores-chave de sua classe na luta pelo poder do Estado. (DREIFUSS, 1981, p.72)

Essa extensa rede de organizações empresariais ajudou a organizar e apoiar o golpe de 1964, o que permitiu que postos centrais do Estado, no seu sentido estrito, fossem ocupados e reformatados segundo os interesses empresariais. Um dos pilares do regime pós-1964 consistiu na “racionalização dos interesses das classes dominantes e a expressão de tais interesses como objetivos nacionais” (DREIFUSS, 1981, p.72). A realização do planejamento indicativo e alocativo condicionava o governo a adotar as diretrizes empresariais na administração pública e se afastar das aspirações populares. Segundo Dreifuss (1981), o novo bloco de poder era constituído pelo capital monopolístico transnacional, que se destacava não apenas pelo seu volume, grau de concentração e integração de capital, como também por se envolver na administração, organização política e infraestrutura oligopolista. É nesse contexto que podemos entender o Estado como:

um constructo de classe, resultante de um processo no qual valores específicos de classes “tornam-se normas sociais, organizações de classe políticas e ideológicas tornam-se autoridade e força orgânicas de Estado, e é nesse sentido que se pode falar de uma classe “vir a ser” Estado. (DREIFUSS, 1981, p.105)

Dreifuss (1981) evidencia em sua pesquisa, que a ampliação da sociedade civil no Brasil teve, em sua composição majoritária, setores das classes dominantes que organizaram o convencimento social, apoiados pela repressão seletiva das iniciativas populares e pela utilização, sem véus, da coerção de classe. No Brasil, a ampliação da difusão de APHs, na década de 1990, teve como grande concentração os setores dominantes da burguesia – mesmo que seu contexto de ampliação tenha se dado no interior de intensas lutas de classe, – levando a sistematização do processo de organização de formação da unidade entre as frações da classe empresarial, que já vinha sendo construída nas décadas anteriores.

No decorrer de todo o século XX, a burguesia brasileira criou organizações para defender seus interesses de classe, sobretudo a burguesia ligada à indústria. Embora houvessem interesses distintos entre as diferentes frações de classe, esses conflitos estendiam-se para uma rede de apoio inter-burguesa favorecendo “uma maior flexibilidade do conjunto das classes dominantes diante de situações de crise, internas e externas, abrindo válvulas de escape e permitindo acordos e ajustes no sentido de impulsionar fronteiras à exploração capitalista” (FONTES, 2010, p.219). Desse modo, todos lucravam num sistema de proteção intersetorial, que era capaz de garantir aos setores mais frágeis a sua sobrevivência e aos setores mais fortes a expansão do seu



capital sem maiores entraves. As estratégias burguesas de obtenção do consenso, nos anos de desenvolvimentismo, educaram a força de trabalho industrial brasileira por intermédio de organismos organizadores da cultura e da política, sobretudo a partir do:

adestramento da força de trabalho, através do sistema S (inicialmente, SESI, SESC e SENAI), e a seletividade do Estado, permitindo a dupla representatividade empresarial (a corporativa e a autônoma) ao longo de todo período 1946-64 (LEOPOLDI, 2000); a enorme expansão, a partir dos anos 1950, da implantação de organizações empresariais especializadas, de abrangência territorial nacional [...] sem falar da centralidade ocupada pela Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e de seu par complementar, o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), de suas lutas internas, que levaram à constituição na década de 1990, de novos formatos associativos burgueses, como o Pensamento Nacional das Bases Empresariais – PNBE. (FONTES, 2010, p. 222)

Na década de 1980, identificamos a presença de ideias como a defesa da conciliação entre as forças sociais (concertação social), o empenho dos cidadãos (sociedade civil ativa) e do governo na reconstrução da democracia e da economia do país (novo Estado democrático) nos documentos e organizações empresariais. O Manifesto escrito pelos empresários, no ano de 1983, “ilustrou o clima de dificuldades e inseguranças da classe na condução do processo histórico e, ao mesmo tempo, procurou mostrar a inevitabilidade do neoliberalismo como saída” (MARTINS, 2009, p.113). Para Martins (2009), o que o empresariado começava a delinear naquele período era a oferta de apoio ao movimento de “democratização por dentro da ditadura, configurado, segundo Fernandes (1981:114), por uma “abertura gradual, segura e consentida, que rearticul[ava] as transformações políticas emergentes com as situações de interesses das classes burguesas e com a estabilidade da ordem”” (MARTINS, 2009, p.113).

Como expressão desse movimento empresarial pela unidade de classe e pela defesa e difusão do programa neoliberal no Brasil, foi criado o IL, em 1982. Desde sua fundação, o IL conjugou a união entre capital industrial e financeiro, mantendo-se conectado aos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais. O IL faz parte da “rede” formada em torno da Sociedade de Mont Pèlerin, alinhado às instituições neoliberais internacionais. Seu trabalho foi convencer grupos criteriosamente escolhidos – empresários, juízes, jornalistas, professores universitários, advogados, estudantes de economia e direito – sobre a superioridade do neoliberalismo. Sobretudo, o IL procurou desenvolver um trabalho de educação política ao difundir “valores morais e [...] compreensões acerca de temas como “cidadania”, “participação”, “Estado”, “competição”, “privatização”” (MARTINS, 2009, p. 115). O IL influenciou na formulação política do empresariado e do bloco no poder, na tentativa de definir um

projeto hegemônico para a classe empresarial. Também foi responsável por consolidar, em longo prazo, uma “sólida base política e social para dar curso a uma ampla reforma do Estado brasileiro” (MARTINS, 2009, p. 115).

No entanto, o convencimento das frações empresariais do setor industrial em prol da adoção das medidas neoliberais, como forma de unicidade da classe empresarial, ainda precisava ser mais trabalhado. A CNI não estava totalmente de acordo com as bases neoliberais defendidas, o que causou tensões entre as frações empresariais desenvolvimentistas e as neoliberais. Somente, no final da década de 1980, que essas tensões foram minimizadas quando a CNI, em 1988, lançou o documento *Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil*, considerado um marco para a construção da nova sociabilidade difundida pela classe empresarial. No documento, os empresários reafirmaram a interferência mínima do Estado na economia, solicitaram um maior investimento do Estado em áreas de tecnologia industrial, maior incentivo à inserção no mercado internacional e uma reformulação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Apontavam como obstáculo ao desenvolvimento do país a deficiência do sistema educacional, advogando em prol da TCH que tem como fundamento a aplicação da educação como um componente da produção pelas políticas públicas educacionais.

Com o governo de Fernando Collor de Melo, os empresários conseguiram avançar na articulação do movimento de reordenamento político e social. No entanto, por conta das resistências da classe trabalhadora às medidas neoliberalizantes, os empresários tiveram que empreender um esforço maior para difundir tanto no nível político, quanto ideológico os preceitos da ideologia neoliberal. A FIESP teve grande protagonismo nessa ação quando, em 1990, produziu uma cartilha contendo as diretrizes produzidas pelo Consenso de Washington, selando a adesão da classe industrial ao projeto neoliberal. Esse documento se constituiu não apenas em um importante orientador da ação política empresarial no período, como também traduziu linhas estratégicas para um projeto de Estado dentro dos preceitos neoliberais, quando retomou o contraste entre o atraso e o moderno, deferindo críticas ao tamanho do aparelho estatal, ao modelo de desenvolvimento que impôs restrições ao mercado nacional, sua integração à economia internacional e a falta de políticas públicas focalizadas na camada “pobre”.

A justificativa para a produção desse documento estava apoiada na ideia de que o processo de democratização do Brasil foi um acerto no campo político, no entanto, no

plano econômico, o país continuava “atrasado”. O “atraso” estava vinculado ao padrão desenvolvimentista e o moderno, vinculado às estratégias neoliberais. O documento relatava a baixa capacitação como um entrave ao desenvolvimento do país e justificava a entrada do neoliberalismo no país, com suas reformas no aparelho do Estado, sob o argumento de que a educação tornava-se prioridade máxima das “reformas”, vistas como políticas de formação do capital humano onde Estado e Mercado trabalhariam em regime de cooperação, como o descrito na TCI (SANTOS, 2012). O documento produzido pela FIESP teve como proposta para o campo educacional “recuperar o tempo perdido e acelerar a formação do capital humano” exercendo “um esforço concentrado de investimento na formação de competência básica e treinamento profissional” (MARTINS, 2009, p.123). Como estratégias para um sistema de educação “eficiente” e “competente”, o documento da FIESP sugeriu preceitos presentes nas orientações das organizações internacionais para as “reformas”, que deveriam ser empreendidas nos Estados nacionais como: a promoção da escolarização compulsória de toda a população de 7 a 14 anos através do combate à evasão e à repetência; a criação de um exame nacional; a criação de mecanismos de controle da qualidade do ensino; e a reforma universitária que converteria as escolas de ensino superior em escolas técnicas e profissionalizantes, a fim de atender as demandas do mercado.

No encalço dessas contribuições, em 1992, o Instituto Herbert Levy (IHL)<sup>19</sup>, em conjunto com a Fundação Bradesco, criou um documento chamado *Educação Fundamental e Competitividade empresarial – uma proposta para ação do governo* com o objetivo de que a escola garantisse um conjunto mínimo “de conhecimentos gerais e elementares para a inserção no mundo do trabalho ou mesmo em cursos profissionalizantes de preparação oferecidos pelos organismos empresariais” (MARTINS, 2009, p.123). A defesa empreendida pela classe dominante expressa nos documentos produzidos voltava-se para uma educação para a classe trabalhadora, concentrada nas competências básicas – cálculo, escrita, leitura e interpretação – com um viés minimalista e pragmatista de formação humana.

Os empresários também defendiam a necessidade de uma “revolução cultural”, que fosse capaz de redefinir o padrão de sociabilidade, com estratégias pedagógicas

---

<sup>19</sup> O Instituto Herbert Levy (IHL) foi criado no ano de 1991 pelo Jornal Gazeta Mercantil. Funciona na cidade do Rio de Janeiro e até o fechamento dessa dissertação não possuía site ou qualquer outro meio de divulgação das atividades que realiza. O documento produzido pelo IHL, nos anos de 1992, em conjunto com a Fundação Bradesco serviu de base para muitas políticas implantadas pelo governo FHC nos anos seguintes.

para educar o consenso. Estavam preocupados com o processo de construção da hegemonia. Alegavam para isso a necessidade do Brasil em se tornar um país “moderno”, como caminho para o desenvolvimento, entendiam que uma “reforma econômica profunda se traduz, concretamente, em uma nova cultura e toda nova cultura só se faz por meio de uma reforma intelectual e moral mais ampla” (MARTINS, 2009, p.216). Com o objetivo de ordenar as ideias, concepções e comportamentos compatíveis com a lógica do capital, a proliferação de APHs da classe empresarial ganhou novos contornos. A classe empresarial compreendeu que:

a dominação no mundo atual não se faz sem a incorporação massiva de estratégias de obtenção do consenso, ainda que os usos de medidas coercitivas precisam ser mantidas, e que esse consenso é resultado da adesão ativa, e mesmo passiva, de pessoas e de organizações em torno de uma vontade geral que se traduz concretamente em um novo padrão de sociabilidade. (MARTINS, 2009, p. 126)

Foram grandes os embates protagonizados pela FIESP e pelo PNBE, na disputa pela direção política do setor industrial da burguesia brasileira. A criação do PNBE conferiu legitimidade a alguns intelectuais orgânicos do capital. Teve como alvo os sindicatos patronais e a aparelhagem estatal, com críticas relativas à “crise de desenvolvimento” e a “ausência de democracia”. Neves (2005) afirma que as críticas dos intelectuais à frente do PNBE se direcionavam para a “falta de democracia na estrutura sindical da indústria e a falta de visão de longo prazo da burguesia brasileira [que] impediam um projeto empresarial de sociedade” (NEVES, 2005, p. 139). A criação do PNBE se configurou como uma organização política do setor industrial e da burguesia brasileira, com o objetivo de disputar a representação dos empresários industriais e a inserção política na construção de um novo projeto burguês.

O PNBE agiu como articulador nacional entre governo, trabalhadores e empresários na tentativa de articular um projeto hegemônico da classe empresarial, a partir de temas como “democracia”, “participação” e “representatividade”, desempenhando a função de educador dos sujeitos políticos coletivos para uma nova convivência política, não mais marcada pelos antagonismos de classe, onde só havia espaços para saídas negociadas (BIANCHI, 2001). Emerson Kápaz e Oded Grajew foram os intelectuais à frente do PNBE, nos anos iniciais da sua atuação. Ambos participaram da criação da Fundação Abrinq, organização presente na direção da CNDE. Os intelectuais à frente do PNBE não disputavam concepções antagônicas de sociedade, mas sim a formação da unidade de classe da burguesia empresarial, em tempos de redefinição política e social no país.

A renovação política proposta indicava a articulação de um “pacto social” com destaque para reuniões políticas entre governo, capital e trabalho, coordenadas pelo PNBE. Criou-se, desse modo, uma nova concepção política de defesa das “saídas negociadas” como a única possibilidade para o desenvolvimento do país. O PNBE aproximou-se do PT, da CUT e da FS, na tentativa de criar canais de diálogos e de construção política com a classe trabalhadora. As lideranças do PNBE criaram, então, a Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania (CIVES), que se voltou para a mobilização de uma fração do empresariado intitulada progressista, que estava interessada em manter um diálogo mais estreito com o PT, com vistas a construção de um pacto social duradouro e sólido. Neves (2005) registra que:

antes de sua fundação, cogitou-se a possibilidade de se criar um “núcleo” dentro do PT ao invés de uma organização. Essa possibilidade foi descartada porque: (i) restringia a participação de outros empresários não interessados na filiação do PT; (ii) como corpo partidário, as regras (ou amarras) poderiam bloquear certas ações e projetos de interesses. (NEVES, 2005, p.143)

O PNBE se responsabilizou pela agenda política do país criando uma unidade política entre as frações do empresariado e a CIVES, operando sob o mesmo sistema de referências, se ocupando em ampliar essa educação para o consenso para fora da sua classe fundamental, ou seja “um mesmo grupo político atuando em dois organismos políticos, numa só direção” (NEVES, 2005, p. 143). Juntos, PNBE e CIVES, construíram um novo padrão de sociabilidade baseados na conciliação de posições políticas, num arranjo de poder com menos conflito e na reeducação política dos partidos e sindicatos. Ações voltadas para disciplinar, politicamente e socialmente, os dominados alinhadas aos princípios políticos do “social-liberalismo”. Quando reafirmava “uma ação burguesa de dominação sob nova roupagem, que advogava 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” (MARTINS, 2009, p.133). Esse processo teve como expressão a disseminação de fóruns, conferências e campanhas que contribuíram para a unificação, por vias “sociais-liberais”, das esferas do capital e do trabalho culminando num grande projeto de concertação nacional.

Como representação desse movimento registramos, no capítulo anterior, a criação do Fórum Capital-Trabalho (FCT), criado em 1991. Com o objetivo claro de estabelecer consensos e de viabilizar atividades que se constituíam em instrumentos de

pressão sobre os governos, para que se colocassem em prática os objetivos assumidos.

O Fórum Capital-Trabalho:

de forma consensual, [que] Capital e Trabalho vêm na carência da educação fundamental o principal entrave à construção da Nação. Até há algum tempo, o sistema produtivo operava com uma parcela de profissionais estritamente especializados lado a lado a uma maioria de trabalhadores não-qualificados. O quadro atual não comporta esta divisão e impõe uma formação básica universalizada entre os trabalhadores e uma capacidade de ágil adaptação a novas técnicas (atualização permanente), sobretudo diante da revolução, ainda em curso, nos processos produtivos. A educação fundamental torna-se, por isso, condição estratégica essencial. (USP, 1992, p. 207)

O PNBE cumpriu um papel importante diante da crise de hegemonia da burguesia, alterando suas estratégias de atuação, à medida que o cenário político e econômico se desenhava sob novas lideranças. A movimentação adesista dessa organização indicava a tendência à busca pela continuidade no poder, mesmo que num papel secundário, como o ocorrido na nova fase de internacionalização e financeirização da economia brasileira. Negando os antagonismos de classe, reforçando a ideia de uma “sociedade civil ativa” e propondo ações políticas articuladas entre os diferentes entes governamentais, a sociedade civil e a opinião pública (meio de comunicação de massa), o empresariado foi consolidando a pedagogia da hegemonia pelo viés educacional, em total harmonia com as políticas pensadas pelos organismos internacionais.

Na sociedade política, as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, em conjunto com a refuncionalização do PNBE e o fortalecimento do sindicalismo patronal, deram início à redefinição das relações entre sociedade política e sociedade civil, a partir do desenvolvimento de estratégias de educação para a nova sociabilidade, pautadas nas noções de “colaboração” e “parceria”. Surgiram, nesse contexto, novas organizações burguesas destinadas à tarefa de reeducar a sociedade: o compromisso empresarial com a “questão social” imprimia uma perspectiva mais sistematizada às tentativas anteriores de entrada do empresariado nas políticas sociais. Sob a noção da “responsabilidade social empresarial” como uma superação da noção de “filantropia social” novas práticas foram sendo incorporadas pelo empresariado brasileiro em sintonia com o cenário internacional. A ideologia expressa pelo termo “responsabilidade social” indicou que:

a intervenção social dos empresários, realizada de forma tópica, fragmentada e difusa, em geral motivada pelo desprendimento ou espírito altruísta do burguês, transformou-se em algo orgânico à classe proprietária, operacionalizando, portanto, seu projeto de sociabilidade. Trata-se de uma nova perspectiva da atuação educativa da classe burguesa rumo à consolidação de sua condição de dirigente de toda a sociedade. (MARTINS, 2005, p. 151)

A “responsabilidade social empresarial” não era um tema novo. Já vinha sendo usado desde o início do século XX, nos debates travados nos EUA, apenas não era um tema de referência para ação do empresariado, no Brasil. A “responsabilidade social empresarial” foi introduzida como estratégia empresarial para restaurar a coesão cívica e para intervir na aparelhagem estatal, através das políticas sociais. Somente nos anos 1990, foi que a expressão “responsabilidade social empresarial” passou a ser empregada, sob uma forte expressão ideológica, defendida, no Brasil, por dois tipos de organização empresarial: as organizações comprometidas com a elaboração e a sistematização de ideologias da nova pedagogia da hegemonia, de abrangência nacional; e as organizações ligadas a negócios de diferentes tipos, de abrangência mais local.

A “responsabilidade social empresarial” se tornou um distintivo da classe empresarial modernizada e introduziu um novo perfil ao empresariado: o empresário social, capaz de agregar a sociedade através do diálogo. Os interesses que moveram o empresariado a atuar no âmbito das “questões sociais”, envolveram o credenciamento de tais empresas como atores importantes na promoção do desenvolvimento social do país, o novo posicionamento dos empresários em relação à exclusão social, a corresponsabilidade e o compromisso social com os problemas do país (MARTINS, 2009). Os princípios filosóficos que levaram os empresários a intervirem sob as “questões sociais” voltou-se para questões econômico-financeiras quando, ser “socialmente responsável” trazia uma diferenciação da marca, uma valorização dos produtos, o que permitia um aumento no consumo e a captação de novos investimentos. Ou seja, “as motivações dos empresários em investir nas questões sociais tem a ver com a posição que ocupam nas relações de produção e pelos valores e concepções que compartilham com seus pares dentro de um universo de interesses comuns” (MARTINS, 2009, p.168).

Nos anos 1990, surgiu também a expressão “investimento social privado” com intenção próxima da expressão “responsabilidade social empresarial”: difundir uma diferenciação das formas tradicionais voltadas à filantropia. Motta (2016) esclarece que enquanto a “responsabilidade social” tinha como ênfase a atitude do empresário com enfoque moral e cultural, o “investimento social privado” tinha como fundamento os modos de investimento, referindo-se à aplicação de recursos financeiros, “mas com exigência de retornos, de resultados [...] relacionado à atitude privada e voluntária do empresário em doar/investir seus recursos em projetos sociais, porém de forma a obter

resultados concretos” (MOTTA, 2016, p.326). O “investimento social privado” trabalhava na perspectiva de gerenciamento de investimentos, por trás da atitude empreendedora do empresariado, com a garantia de resultados. Motta (2016) explica a definição de “investimento social privado” quando destaca que essa ideologia abarca três aspectos definidores do investimento social, são eles:

1. a origem dos recursos: privada e voluntária (o que a diferenciaria de outros tipos de investimento, de origem compulsória, como parte dos recursos do Sistema S); 2. a forma de atuação: planejada, monitorada e sistemática (fundamentalmente, buscando resultados, em contraposição às práticas bem-intencionadas mais voluntaristas, amadoras e supostamente ineficientes da caridade tradicional); 3. a finalidade: projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público (colocando-o acima de interesses privados que a empresa ou o filantropo possam ter ao investir no social). (NOGUEIRA e SCOMMER *apud in* MOTTA, 2016, p. 326).

A preocupação das empresas com a “questão social” se justificava porque em tempos de exacerbação da superexploração pelo capital, com a financeirização da economia, tornava-se preciso construir o consenso, criando mecanismos de compensação e de atenuação dos efeitos dessa superexploração. A atuação do empresariado não é uma bondade, mas, sobretudo, é a expressão dos seus interesses de classe, expressão da mudança da função da empresa na direção de um papel mais político. Martins (2009) complementa que a atuação das empresas como APHs serve para “assegurar as mudanças de consciência e de comportamentos das massas trabalhadoras, inclusive fora do espaço imediato da produção para evitar qualquer mudança nas relações de poder e nas relações sociais capitalistas” (MARTINS, 2009, p. 176). No próximo subtítulo, destacamos a atuação de alguns APHs do empresariado que foram protagonistas no processo de organização das frações da classe empresarial em torno das ideologias de “responsabilidade social empresarial” e “investimento social privado” e a relação desses APHs com a CNDE.

### **3.2 O trabalho político e pedagógico do empresariado: atuação dos aparelhos privados de hegemonia**

Como principais aparelhos produtores de hegemonia, na década de 1990, destacamos a atuação do GIFE, do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e da Fundação ABRINQ, esta última organização faz parte da direção da CNDE, desde a sua constituição. A formalização do GIFE como uma organização empresarial ocorreu no ano de 1995. No entanto, os empresários protagonistas da sua criação já vinham se reunindo, desde 1989, em meio às discussões sobre “filantropia empresarial”.



Sua criação esteve imbricada ao Prêmio Empresa e Sociedade (ECO), iniciado em 1982, promovido pela Câmara Americana de Comércio. Inicialmente, o Prêmio ECO teve como objetivo estimular ações de “filantropia” no meio empresarial. A partir da década de 1990, seu objetivo se transformou, passando a estimular a ações de cunho empresarial que tivessem a ideologia da “responsabilidade social empresarial” como fundamento. O GIFE foi a organização que representou a mudança da concepção burguesa sobre educação política, na contemporaneidade. Tendo sido criado para organizar uma articulação empresarial, inicialmente, a partir da ideologia da “responsabilidade social empresarial”, sistematizando ações empresariais que antes eram fragmentadas, pontuais e, na maioria das vezes, descontínuas. E em seguida, a ideologia do “investimento social privado” com estímulo às ideias de empreendedorismo e inovação. Nogueira e Schommer (2009) destacam que a intenção dos empresários criadores do GIFE ao desenvolverem a ideologia do “investimento social privado” voltou-se para a tentativa de promover uma diferenciação entre “ONGs” com ações honestas, daquelas “ONGs” e fundações, envolvidas em “seguidos escândalos, em relação ao mau uso de dinheiro público envolvendo a assistência social e a filantropia no começo dos anos 1990” (NOGUEIRA; SCHOMMER, 2009, p. 3).

O conceito foi sendo desenvolvido e disseminado. No início dos anos 2000, no primeiro Congresso do GIFE, o conceito de “investimento social privado” não foi usado, sobretudo, para marcar “com mais clareza o espaço da ação social estruturada dentro da questão da Responsabilidade Social Empresarial” (NOGUEIRA, SCHOMMER, 2009, p.3). O GIFE conta, em 2018, com aproximadamente 141 APHs associados distribuídos entre institutos, fundações e empresas, sendo 101 associados voltados para a área da educação. É uma organização pioneira na sistematização do empresariado para a educação da nova sociabilidade, pautada nas noções de “responsabilidade social empresarial”, “desenvolvimento social sustentável” e “investimento social privado”. Suas estratégias se voltam para a organização de fóruns internacionais; o estímulo a projetos empresariais com vínculos mínimos às ações econômicas das “empresas-mães”; as tentativas de alterações no aparato legal que regula a participação empresarial nas “questões sociais”; e a busca por parcerias com a aparelhagem estatal e com outras organizações da sociedade civil. *Pari passu* em que se colocam como empresários conscientes do seu papel social, reivindicam do fundo público subsídios e concessões para o desenvolvimento de suas atividades. A atuação do GIFE coincide com os preceitos ideológicos e políticos do projeto social-liberal, que

procurou definir novas relações entre o aparelho estatal e a sociedade civil, onde “o “lucro” e a “responsabilidade social empresarial” se relacionam positivamente [...] como medidas de alcance de longo prazo, inseridas em um projeto internacional de recuperação da hegemonia burguesa” (NEVES, 2005, p. 157).

Sob essa perspectiva, o Instituto Ethos de Responsabilidade Social e Empresarial fundado, em 1998, pelas principais lideranças intelectuais do PNBE e da Fundação Abrinq. Sob a alcunha da ideologia da “responsabilidade social empresarial” o Instituto Ethos desenvolveu uma pedagogia para o exercício da hegemonia. Segundo Nogueira e Schommer (2009), o Instituto Ethos definiu a ideologia da “responsabilidade social empresarial” como a gestão que se apresenta pela “relação ética e transparente da empresa [...] e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade” (SCHOMMER *apud in* NOGUEIRA; SCHOMMER, 2016, p. 4). Sob uma agenda mais ampla, segundo os empresários a frente do Instituto Ethos, a ideologia da “responsabilidade social empresarial” envolvia a gestão de relações entre o empresariado, a comunidade, os funcionários, o governo, os clientes e todas as outras questões relativas à sustentabilidade. As palestras ministradas na época pelo Instituto Ethos procuravam mostrar que a “responsabilidade social empresarial” era uma ideologia mais ampla que englobava a ideologia do “investimento social privado” restrita a uma atuação voltada apenas à comunidade (NOGUEIRA; SCHOMMER, 2009, p.4).

No entanto, a “nova cultura organizacional” (MOTTA, 2016) desenvolvida tanto pelo Instituto Ethos, quanto pelo GIFE pautava-se nas diferenças e similitudes entre as duas ideologias, em consonância com a tendência internacional e nacional de se buscar a iniciativa privada para o trato das “questões sociais”. O Instituto Ethos produziu um conjunto de documentos político-ideológicos cumprindo a missão de organizar a burguesia e, sobretudo mobilizar a sociedade sob os fundamentos da ideologia da “responsabilidade social empresarial”. No ano de 2018, com um total aproximado de 504 empresas associadas, espalhadas em vinte e quatro Estados brasileiros, o Instituto Ethos vem atuando como importante aparelho produtor de hegemonia apostando na produção de editoriais, debates, conferências, congressos, publicações, manuais, programas de capacitação e na política de comunicação “numa importante tarefa de veiculação ideológica envolvendo a mobilização de corações e mentes para a nova sociabilidade” (MARTINS, 2009, p. 160).

A Fundação ABRINQ foi umas das organizações protagonistas na criação do Instituto Ethos. Como precursora desse movimento, ainda nos primórdios da década de 1990, destacamos a atuação da Fundação ABRINQ pelos direitos da Criança e do Adolescente. Constituída, inicialmente, como uma organização empresarial dirigida pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ), inaugurada no ano de 1985, sua criação se inscreveu no movimento de intervenção do empresariado sob as “questões sociais”, a partir de novas abordagens. Começava-se a pensar a noção de “responsabilidade social empresarial” em justaposição à noção de “filantropia social” que fora até então referência de ações empresariais pioneiras no país. A ABRINQ, no fim da década de 1980, com o objetivo de se legitimar enquanto representante da sociedade civil nas questões relativas à infância e ao adolescente, cria dentro da sua estrutura organizativa a Diretoria de Defesa da Criança. Esse setor esteve à frente de todo o processo de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, em consonância com os preceitos desenvolvidos pela ONU, na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, ocorrida em 1989, originando a Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente, no mesmo ano da promulgação do ECA. A partir de 1992, os intelectuais à frente da Fundação ABRINQ passaram a empreender esforços para a criação de conselhos nacionais, estaduais e de conselhos tutelares em defesa dos “direitos da criança” definidos pela ONU e pela pelo ECA. Em 1995, a Fundação ABRINQ criou o “Selo da Empresa Amiga da Criança”, que ampliou o espectro de atuação para qualquer setor da economia se inserir no movimento em “defesa” da infância.

O processo de constituição da Fundação ABRINQ, no contexto brasileiro, trouxe algumas questões que necessitam de destaque: a influência dos seus principais dirigentes Oded Grajew e Emerson Kápaz no processo de renovação das estratégias burguesas, dirigido pelo PNBE, CIVES e, posteriormente, pelo Instituto Ethos; a imbricação junto à aparelhagem estatal; a mobilização de empresários em torno da noção de “responsabilidade social empresarial”; e a organização do conjunto da sociedade, ao desenvolver campanhas de respeito e proteção às crianças. Sua criação marcou a preocupação da classe empresarial com a concepção de referências para o processo de repolitização da política em curso e de redefinição dos “novos” modelos de sociabilidade.

No processo de legitimação do empresariado como classe dirigente do país, os empresários Oded Grajew e Emerson Kápaz foram protagonistas dos movimentos que

reorganizaram as estratégias burguesas no país. Martins (2009) destaca que em virtude da compreensão político-ideológica desses intelectuais orgânicos do capital “foi possível que uma organização criada para representar interesses específicos dos proprietários da indústria de brinquedos se transformasse num polo de irradiação de uma nova perspectiva de intervenção classista nas questões sociais” (MARTINS, 2009, p. 136). Oded Grajew é um empresário formulador de ideias e estratégias para a classe burguesa, embora tenha ficado conhecido também como o primeiro filiado do PT declaradamente “empresário” (NEVES, 2005). Possui formação em engenharia elétrica pela Escola Politécnica da USP, pós-graduação em administração pela Fundação Getúlio Vargas e tem uma trajetória fundada na mobilização do empresariado para o envolvimento com as “questões sociais” com vistas a contribuir para a formação de uma unidade empresarial, capaz de manter a hegemonia do bloco no poder. Em 1972, fundou a Grow Jogos e Brinquedos. Em 1989, participou do grupo fundador e foi o primeiro coordenador-geral do PNBE; entre 1986 e 1992 foi presidente da ABRINQ; em 1990 criou a Fundação Abrinq; de 1990 a 1992, presidiu a Federação Latino-Americana de Fabricantes de Brinquedo; entre 1996 e 2000 foi membro do Comitê Internacional do Conselho Norte-Americano das Fundações; em 1998, participou da fundação do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, do qual é presidente emérito.

Nos anos 2000, Oded Grajew foi idealizador do Fórum Social Mundial; criou o Movimento Nossa São Paulo; atualmente é presidente do conselho deliberativo da Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM), no Brasil; membro do Conselho Consultivo do Global Compact, organizado pela ONU e integrante do Instituto São Paulo Sustentável (ISPS); ainda fez Parte do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), criado no Governo Lula e considerado um movimento de concertação nacional (GUIOT, 2015) por dentro do Estado, no sentido estrito.

Emerson Kápaz é graduado em Engenharia Civil pela Universidade Mackenzie e pós-graduado em Administração de Empresas pela FGV. É empresário do setor de brinquedos; um dos sócios da Brinquedos Elka, fundada pelo seu pai; proprietário da ALEK consultoria empresarial; um dos sócios da Voglia Joias e Acessórios; diretor da GD Solar, empresa que implanta parques para geração de energia solar; é diretor de relações públicas da S/A Llorente y Cuenca; conselheiro administrativo da Empresa Manaus Ambiental, prestadora de serviços ao governo de Manaus relativo ao saneamento básico, com uma recente concessão de 30 anos de atuação na capital; e membro do conselho de administração do Centro de Informações sobre Saúde e Álcool

(CISA). Foi uma das principais lideranças na criação do PNBE e protagonista na criação da Fundação ABRINQ, estando à frente da presidência da ABRINQ de 1992 a 1994.

Na sociedade civil, foi presidente do Sindicato das Indústrias de Instrumentos Musicais e Brinquedos de São Paulo, de 1985 a 1989; representante da sociedade civil no Conselho da República, de 1995 a 1997; vice-presidente do CIESP, de 1998 a 2001; foi fundador e presidente do Instituto Ethos e da Formação e Desenvolvimento da Gestão Socialmente Responsável (UNIETHOS); fundador e dirigente do Instituto Brasileiro de Ética Concorrencial (ETCO), que tem como colaboradores empresas como a Shell, a AmBev, a Sousa Cruz e a BR Distribuidora; dirigente do Instituto para o Desenvolvimento do Varejo (IDV); fundador do Instituto Akatu e da Sociedade Brasileira de Planejamento Empresarial.

Na sociedade política, Emerson Kápaz foi secretário de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, do Estado de São Paulo, no governo Mario Covas e eleito deputado federal, por São Paulo, em 1998. Assim que assumiu o mandato foi indicado como vice-líder do PSDB, na Câmara dos Deputados. Durante sua legislatura, Emerson Kápaz participou da comissão de Economia, Indústria e Comércio; da Comissão de Indústria, Comércio e Turismo; da Comissão de Finanças e Tributação; da Comissão da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA); da Comissão de Combate à Violência; e da Frente Parlamentar pela Criança. Emerson Kápaz também foi filiado ao PSDB, de 1995 a 2000, quando deixou o PSDB para concorrer à prefeitura de São Paulo pelo Partido Popular Socialista (PPS) visto que o nome indicado à época, pelo PSDB, era o de Geraldo Alckmin. No PPS, teceu críticas à gestão tucana, no governo federal e afirmou que o PSDB já não correspondia ao ideário socialdemocrata, defendido pelo empresário. No entanto, após lançamento oficial da sua candidatura pelo PPS, Emerson Kápaz desistiu para concorrer a vice-prefeito na chapa de Luísa Erundina na coligação entre Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o PPS. Com a derrota nas urnas, Kápaz assumiu a liderança da coligação PDT/PPS, na Câmara dos Deputados, entre 2001 e 2002, deixando a Câmara dos Deputados, em 2003, no fim do mandato. Teve seu nome citado pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) acerca das atividades da “máfia das ambulâncias”. Nesse período, afastou-se da campanha de Geraldo Alckmin, candidato do PSDB ao governo de São Paulo e renunciou ao cargo de diretor da ETCO. Em 2008, na tentativa de diminuição da rejeição do empresariado à candidatura do PT, Emerson Kápaz voltou a ter seu nome como possibilidade à vice prefeitura de São Paulo, na chapa de Marta

Suplicy, do PT. Em recente entrevista concedida ao site Brazil Journal, no ano de 2015, Emerson Kápaz destacou a importância de os empresários fazerem política e reafirmou seu retorno ao PSDB.

A Fundação Abrinq tornou-se um sujeito político coletivo importante na mobilização social e na definição de políticas públicas para a população infanto-juvenil, além de desempenhar papel relevante na reconstrução da hegemonia do país conscientizando e mobilizando empresários de diferentes setores a se engajarem em temas que não estavam relacionados diretamente às questões da produção. Suas ações serviram de base para se pensar a ação empresarial nas décadas seguintes de uma maneira mais organizada e atualizada, superando a ideia de “filantropia empresarial”. A atuação da Fundação ABRINQ voltou-se para duas direções, de acordo com Neves (2005):

- (i) o campo empresarial, na medida em que buscou alertar os empresários para os problemas relativos à exploração da força de trabalho desses menores, convidando-os a introduzir em suas empresas e disseminar em suas cadeias produtivas o combate à exploração dos menores; (ii) o conjunto da sociedade, na medida em que desenvolveu campanhas e mobilizações de respeito e proteção aos futuros cidadãos contra as diversas formas de violência. (NEVES, 2005, p. 158)

No campo empresarial, a Fundação ABRINQ desenvolve projetos dentro da ideologia da “responsabilidade social empresarial” e, no conjunto da sociedade, voltado para a sensibilização em torno da focalização na infância “pobre”. É importante destacar que apesar da fundação ABRINQ desenvolver programas e projetos de proteção à infância, nas últimas décadas, as formas de exploração do trabalho infantil e da violência contra menores continuam aumentando. A Fundação ABRINQ ainda mantém seus projetos e programas direcionados às crianças em situação de vulnerabilidade social. Seu projeto *Nossas Crianças* mobiliza uma rede de empresários que compreende desde a fração financeira até a fração empresarial de serviços (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2018). A premiação também continua como uma de suas estratégias. Ao mesmo passo em que defende a “consciência social” dos empresários, a Fundação ABRINQ oferece vantagens às empresas que aderirem ao programa. A empresa “consciente” que patrocina o *Programa Prêmio Criança* tem seu nome e logomarca “divulgados nos materiais de comunicação do evento, em material institucional da Fundação ABRINQ e recebe declaração das doações para a dedução do imposto de Renda e relatórios (anual, de auditoria e de prestação de contas)” (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2018).

Os Programas *Creche para Todas as Crianças*, *Ciranda do Aprender*, *Protegendo Sonhos* e *Jeitos de Aprender* atuam na formação do professor e da coordenação pedagógica das escolas que trabalham com a primeira infância e as séries iniciais da educação básica. A Fundação ABRINQ leva para as escolas atendidas pelo programa – regiões de extrema “pobreza” – uma educação para o desenvolvimento das competências básicas essenciais para o trabalhador de novo tipo, exigida pela atualização da pedagogia da hegemonia, a partir da escrita de materiais pedagógicos e materiais informativos. Assim como as empresas são estimuladas a serem “amigas das crianças” com o projeto *Empresa Amiga da Criança*, os órgãos governamentais também são estimulados a implementarem ações e políticas que fortaleçam os mecanismos preconizados, internacionalmente, sobre os direitos das crianças e adolescentes, através do Programa *Prefeito Amigo da Criança* ou *Presidente Amigo da Criança*. A Fundação ABRINQ oferece metodologias, ferramentas de apoio, elaboração de diagnóstico e apuração do orçamento governamental como estratégias de entrada nos órgãos governamentais para a elaboração e sistematização de políticas públicas, focalizadas na infância “pobre”, orientadas pelos organismos internacionais.

A Fundação ABRINQ conta com o apoio de grupos nacionais e internacionais de diferentes frações da burguesia. De matriz internacional, a Fundação ABRINQ conta com a Arconic Foundation, ligada a empresa Arconic Indústria e Comércio de Metais, espalhada em 21 países no mundo, com uma filial em Pernambuco; com o Instituto ALCOA, ligado a Empresa Alcoa de Alumínios, com sede nos EUA que desenvolve atividades nas localidades brasileiras onde a Alcoa tem suas empresas sedimentadas; com a Johnson & Johnson, empresa estadunidense, com filiais no Brasil, direcionada para a indústria farmacêutica; com a empresa Syngenta, com sede na Suíça, especializada em sementes e produtos químicos voltados para o agronegócio; com as linhas de inseticidas Raid, Baygon e Off produzidas pela indústria química Companhia Johnson & Son, com sede nos EUA; e com a rede de supermercados Carrefour, com sede na França. De cunho nacional, a Fundação ABRINQ conta com a Copagaz, empresa que comercializa gás liquefeito de petróleo, oriunda do Mato Grosso do Sul e com unidades espalhadas pelo Brasil; com o Shopping Ibirapuera, localizado em Moema, São Paulo; com a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo ligada às indústrias de fabricação de brinquedos; com o Instituto Cardios, ligado à empresa Cardios que desenvolve produtos de alta tecnologia em serviços de saúde, localizada em

São Paulo; e com a Interodonto ligada ao Grupo Notredame Intermédica com sede em São Paulo especializada em planos de saúde e odontológicos.

Destacamos também, o movimento de mundialização da “responsabilidade social empresarial” encampado pela ONU, no ano de 2000, tem sua expressão no *Pacto global*, que teve como objetivo criar uma base moral comum que desse rosto humano ao mercado global. No mesmo período, Oded Grajew à frente da presidência do Instituto Ethos, possuía cadeira no Conselho Internacional do Pacto Global e projetava o Instituto, politicamente, como maior defensor da ideologia da “responsabilidade social empresarial” no mundo. No ano seguinte, a ONU decretou o ano do “voluntariado”, segundo a mesma, como forma de oferecer solução para os problemas sociais de modo “inovador”. Na concepção burguesa, o “voluntariado” se constitui numa das mais importantes expressões da nova sociabilidade, tornando-se um organizador da cultura. A ideia foi criar um pacto de cunho internacional entre os empresários numa espécie de rede de cooperação internacional, organicamente:

ligada à defesa, divulgação e promoção das mais variadas experiências em torno da “responsabilidade social empresarial” [...] [que] ambiciona desenvolver princípios que tornem o mercado mundial mais humano. (NEVES, 2005, p.161)

Gramsci (2011b), já chamava a atenção para a distinção entre ideologias historicamente orgânicas intimamente ligadas à estrutura e aquelas que não passam de elucubrações arbitrárias já que “não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma)” (GRAMSCI, 2011b, p. 238). Identificamos a ideologia da “responsabilidade social empresarial” como uma ideologia orgânica capaz de organizar as massas “forma[ndo] o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição” (GRAMSCI, 2011b, p.237). O empresariado desenvolveu uma ideologia capaz de preservar o mundo capitalista da competitividade potencializada e de responder aos problemas sociais que pudessem colocar em xeque a condição de dominante e dirigente da burguesia no poder. Dessa forma, a ideologia da “responsabilidade social empresarial” impulsionou e orientou a atuação empresarial em todos os níveis e garantiu legitimidade junto à classe trabalhadora sob três diretrizes, segundo Neves (2005):

(i) é necessário readequar os fins, os objetivos e as práticas políticas ligadas à representação de interesses dos trabalhadores, no sentido da colaboração e do pacto entre as classes; (ii) é imprescindível que a aparelhagem estatal assumam um novo papel frente às questões sociais em termos bem distintos daqueles experimentados nos tempos do Estado inspirado no modelo de bem-estar



social; (iii) é indispensável que todos os atuais e futuros cidadãos-voluntários apostem na construção de um capitalismo dito humanizado, já que todos são iguais e portadores de grandes potencialidades que precisam ser desenvolvidas para realização pessoal e comunitária. (NEVES, 2005, p. 164)

Outras organizações empresariais representantes do movimento da Direita para o Social compõem a CNDE. Destacamos o Instituto C&A, a Fundação Santa Maria (FSM) e a Open Society Foundation (OSF). A pesquisa sobre essas instituições nos revelou a complexa rede de institutos, fundações e “ONGs” que atuam nacionalmente e internacionalmente, conformando tanto a sua classe fundamental, quanto a classe dominada sob os preceitos da ideologia empresarial. Utilizam-se de estratégias semelhantes, na maioria das vezes, financiando prêmios de qualificação do empresariado; revistas físicas e eletrônicas, que difundem os fundamentos expressos na ideologia empresarial; e organizando congressos e seminários, a fim de tornar pautas particulares em interesses comuns. A “rede” formada se articula como uma frente empresarial de difusão da ideologia “social-liberal” entranhada nos fundamentos empresariais da nova sociabilidade. Detalhamos algumas especificidades sobre a atuação dessas instituições, a fim de compreendermos as estratégias e pautas que as unificam com a CNDE.

O Instituto C&A foi criado no Brasil, no ano de 1991. É administrado pela família alemã Brenninkmeijer, proprietária da empresa C&A, de origem holandesa, pertencente à indústria têxtil. A empresa C&A encontra-se ramificada por dezoito países do continente europeu. Na América está presente no México e no Brasil, onde foi instalada no ano de 1976. A família Brenninkmeijer administra tanto o Instituto C&A quanto a C&A Foundation. A C&A Foundation possui em sua estrutura administrativa um conselho administrativo, com membros da família Brenninkmeijer; e um órgão consultivo global que possui, além dos membros da família Brenninkmeijer, três pessoas intituladas pela instituição como especialistas em sustentabilidade. O Instituto C&A funciona como um órgão consultivo local, que tem por objetivo enviar para a C&A Foundation as melhores formas de “investimento social privado” a serem realizadas no Brasil. Apenas o Brasil e o México possuem órgãos consultivos locais. O Instituto C&A compõe a “rede” de associados do GIFE e, desde 1998, faz parte do Instituto Ethos. Trabalham, também, com a ideologia do “voluntariado” e do “empreendedorismo”.

No Brasil, a equipe que compõe o Instituto C&A é formada por diversos intelectuais. Destacamos, nessa pesquisa, a presença de intelectuais que trabalham na

organização, difusão e avaliação das atividades do Instituto C&A. Milton Lucato é o presidente do órgão consultivo local, já teve passagem pela direção financeira de diversas empresas, assim como, atuação na direção financeira da empresa C&A. A administradora de empresas Giuliana Ortega é a diretora executiva do Instituto C&A, com formação em Governança Global e Sustentabilidade, por institutos internacionais. Giuliana Ortega possui passagem por outros institutos empresariais como o Instituto Ethos e o Instituto Natura, assim como por agências do Sistema ONU. Janine Schultz é coordenadora de projetos educacionais. É mestre em educação pela USP e possui passagem por fundações empresariais da fração financeira, como o Instituto Unibanco; da fração industrial, como o SENAC; assim como pela UNESCO. Possui atuação na sociedade política em programas desenvolvidos pelo MEC como o PROFORMAÇÃO – programa destinado à formação de professores leigos na modalidade de Educação à Distância (EAD). Essa equipe direciona e coordena os “investimentos sociais privados” da empresa C&A no Brasil, através do Instituto C&A. Intelectuais orgânicos defensores da ideologia do “investimento social privado” são responsáveis por difundir, por entre as diferentes frações empresariais que compõem a “rede” de parcerias do Instituto C&A, assim como para a classe dominada.

Na sociedade política, a entrada do Instituto C&A foi articulada com o MEC, sobretudo, no que tange ao tema da educação integral, com especial articulação com o CENPEC, órgão de assessoria técnica do banco Itaú, presidido por Maria Alice Setúbal (VIEIRA, 2017). No ano de 2010, o Instituto C&A em conjunto com o MEC e a Secretaria de Comunicação e Cultura assinaram um acordo de cooperação técnica que visava subsidiar a produção de jornais escolares pelos estudantes das escolas públicas que recebiam o Programa Mais Educação, coordenado pelo CENPEC/Itaú. O Instituto C&A forneceu materiais didáticos, subsídios pedagógicos e acesso à impressão de jornais escolares com o oferecimento de cursos de extensão universitária, aos monitores do jornal. No ano de 2010, o Instituto C&A também se envolveu na criação de metodologias para o trabalho com crianças da Educação Infantil focalizada na região Nordeste, por conta do índice de pobreza da região. O programa tem foco na formação de coordenadores pedagógicos, professores e produção de material didático, com metodologia própria. O programa foi aprovado pelo MEC, em 2015, passando a integrar o Guia de Tecnologias Educacionais do MEC. Teve como um dos objetivos tornar as cidades “mais educadoras” em consonância com a Carta das Cidades Educadoras, desenvolvida na década de 1990. Junto ao MEC, o Instituto C&A participou também do

Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), junto ao Instituto Votorantim, no ano de 2011.

O Instituto C&A possui uma grande quantidade de “parcerias” em projetos com “ONGs”, fundações e institutos voltados para a ideologia do “investimento social privado”, que tem na educação seu principal foco de atuação. Embora a CNDE na aparência tente reafirmar a inexistência de agendas confluentes com instituições financeiras e com o movimento TPE, identificamos a presença tanto da CNDE, quanto do Instituto C&A na participação em projetos encampados tanto pelas instituições financeiras, quanto pelo movimento empresarial TPE. No ano de 2017, o Instituto C&A em conjunto com o movimento empresarial Todos Pela Educação, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Unibanco desenvolveu uma pesquisa de opinião com os responsáveis dos estudantes da rede pública de ensino, que gerou dados para a formulação de um ranking que classifica o perfil dos responsáveis dos estudantes, responsabilizando-os pelo fracasso ou sucesso do filho na escola de acordo com cada perfil descrito.

A política de premiação também é adotada pelo Instituto C&A, que em conjunto com a UNDIME, o Instituto Natura, a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Santa Maria (SM), a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Victor Civita, o Itaú BBA, o Movimento TPE, o CONSED e a UNCME criaram a Plataforma Conviva, no ano de 2013, que confere premiações às secretarias municipais de educação, assim como oferecem apoio técnico às mesmas com conteúdos e ferramentas voltadas a diversas áreas da gestão municipal como a relativa à gestão orçamentária e financeira, administrativa, democrática, de estrutura e documentação, pedagógica, de gestão de pessoal, de alimentação e de transporte escolar. Oferece também subsídios para o Plano Municipal de Educação (PME) e Indicadores da Educação Municipal.

O Instituto C&A, em conjunto com a CNDE, com o movimento empresarial TPE, a Fundação Itaú Social, a Ação Educativa, a UNDIME, o CONSED, a Fundação Telefônica, o Instituto Unibanco e o GIFE construíram um projeto intitulado *Cenários Transformadores para a Educação Básica no Brasil* (2014). Esse movimento, a partir de entrevistas com setenta e um representantes de APHs ligados à educação, classificou 4 cenários sobre a educação pública brasileira, que servirão de base para a compreensão da educação, dos últimos anos. Os cenários foram organizados pelo atual coordenador da CNDE, Daniel Cara. A contextualização da atual situação da educação brasileira foi

redigida por intelectuais da FGV, baseado nos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), CNTE, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), OCDE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Observatório do PNE e movimento empresarial TPE. Foram escolhidos para as entrevistas, alguns APHs considerados pela equipe responsável como organizações que desenvolveram projetos educacionais “exitosos”, que representam a realidade da educação pública brasileira. Dentre os entrevistados encontramos representantes do movimento empresarial TPE, INEP, diretório nacional do PSOL, jornal o Globo, representantes do PT no Senado Federal, CENPEC, UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNCME e Fundação Santa Maria (SM).

A contradição presente na reunião de fundações, institutos, “ONGs” e movimentos empresariais com organizações, que se auto intitulam de esquerda, se apresenta nas disputas por projetos de educação que deveriam exprimir interesses contraditórios. A educação defendida pelo movimento empresarial não deveria ser a mesma defendida por movimentos da classe trabalhadora. Esse grande projeto de concertação nacional, que tem como um de seus agentes a CNDE, advoga uma educação burguesa que continua a perpetuar a dualidade do sistema educacional brasileiro. Para a construção desse grande “acordo” em prol do “direito à educação”, as noções de público e privado são utilizadas pelos APHs da burguesia como “sinônimos”. As políticas públicas educacionais passam a ser pensadas e desenvolvidas por uma “rede” de APHs que vão conformando a sociedade em torno do projeto social burguês, travestido em interesses comuns.

A Fundação SM também se encontra presente, nessa “rede”, em torno do trabalho político e pedagógico acerca da ideologia da “responsabilidade social empresarial” e do “investimento social privado”. A Fundação SM está presente na CNDE, é associada ao GIFE, além de representar o Grupo editorial SM que trabalha com a “elaboração e oferta de conteúdos e serviços educativos de excelência, sobretudo materiais didáticos, literatura infantil e juvenil, dicionários, livros para o ensino religioso, idiomas, e soluções de tecnologia educacional” (EDIÇÕES SM, 2018). O grupo SM tem sua sede e origem na Espanha, estendendo seus negócios editoriais para mais dez países do globo, onde possuem filiais, são eles: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, México, Peru, Porto Rico e República Dominicana. As Edições SM foram criadas no ano de 1937, na Espanha, por um grupo de professoras

religiosas da ordem católica marianista. O histórico de atuação do Grupo SM nos permite observar como a empresa atua na difusão da ideologia empresarial no interior da sociedade. O Grupo SM possui duas revistas, uma lançada no ano de 1962, na Espanha, e outra no ano de 2010, na Colômbia; realiza congressos sobre o trabalho com língua e literatura com crianças e jovens; desenvolve programas de gestão para Centros Educacionais; coordena institutos de pesquisa em avaliação educacional; e coordena a Fundação SM. O Grupo SM está presente no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) desde a sua chegada ao país. Os livros das Edições SM chegam a milhares de escolas distribuídas pelo país através da compra e distribuição pelo MEC.

No Brasil, o Grupo SM se instalou no ano de 2004, através da criação do Instituto de Desenvolvimento, Pesquisa e Avaliação Educacional (IDEIA). O IDEIA é responsável por produzir índices sobre a avaliação da “qualidade” da educação, “diagnósticos” sobre os problemas da educação pública e promover pesquisas sobre a educação. A educação defendida pelo IDEIA tem suas bases na educação "ao longo da vida", que segundo o IDEIA, encontra-se em permanente transformação. Chamamos atenção para o fato de que o IDEIA defende as mesmas ideias-força contidas no projeto de EPT. O alvo das críticas do IDEIA concentra-se nos professores. Os estudos realizados por esse APH culpabilizam o professor pela suposta “má qualidade” da educação pública e, sobretudo, segundo o IDEIA, a formação docente é deficiente porque os professores não aplicam a interdisciplinaridade e possuem dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos devido a maneira “tradicional” que o professor ministra suas aulas. Adeptos das “novas tecnologias”, o IDEIA, assim como o Grupo SM que lhe deu origem, acredita que os profissionais da educação precisam trazer a tecnologia para a sala de aula, a fim de torná-la mais interessante e inclusiva. Não se discute os problemas causados pelo sistema de produção capitalista e sua influência nos processos escolares, para o projeto neotecnicista<sup>20</sup> do IDEIA, o problema central está na utilização inadequada dos recursos tecnológicos educacionais e na dificuldade de “adaptação” do professor aos novos tempos: a “sociedade do conhecimento”.

A Fundação SM foi fundada, em 1977, na Espanha e é gerida pelas Edições SM. No Brasil, foi instalada no ano de 2009. A Fundação SM atua na formação dos professores, no financiamento de projetos socioeducativos e no financiamento de

---

<sup>20</sup> De acordo com Saviani (2008b), o neotecnicismo é introduzido na educação a partir da metodologia de gerenciamento produtivo-industrial denominada “Qualidade Total”. Tal metodologia está imbricada com o processo de reestruturação produtiva, desencadeada pelas transformações no bloco histórico, mediante o processo de recomposição burguesa, promovida pelo Toyotismo.

pesquisas sobre educação. A educação defendida pela Fundação SM tem consonância com o produzido pelo IDEIA e defendido pelas Edições SM. Esse conjunto de APHs defendem, ora de forma explícita, ora na análise da sua essência, a retirada da centralidade da instituição escolar como espaço da educação; a educação ao longo da vida presente nos documentos internacionais, no Relatório Delors (1996) e na "Pedagogia das Competências"; a entrada da aulas mediadas pela tecnologia; a educação integral focalizada na camada pobre, a partir de uma concepção reduzida de qualidade e aliada à fração financeira do capital, o Itaú. A Fundação SM realiza parceria com o Itaú Social, a UNDIME, a Fundação Vitor Civita, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o CENPEC e a CNDE.

Maria do Pilar Lacerda é a intelectual que dirige a Fundação SM no Brasil, possui formação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialização em Gestão de Sistemas Educacionais pela PUC-Minas. Maria do Pilar Lacerda ocupou cargos centrais na sociedade política, entre 2007 e 2012, foi secretária de Educação Básica do MEC, ano de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sua concepção reduzida de educação. Maria do Pilar é responsável por coordenar os projetos que a Fundação SM desenvolve no Brasil. Como projetos de difusão da ideologia empresarial, do “voluntariado” e dos fundamentos da educação como mercadoria, destacamos: o Seminário Internacional de Educação Integral, organizado em conjunto com o Sesc, Instituto C&A, Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, Instituto Alana, Editora SM, Centro de Referências em Educação Integral e CENPEC; o programa Líderes Transformadores que oferece formação para “lideranças” nos campos de “inovação educacional” e implantação de políticas educativas; o Portal EDUFORICS que fornece orientações para o uso das “novas tecnologias” na educação; a gestão do Centro de Referência em Educação Integral (CEI) gerido e cofinanciado pela Fundação Itaú Social, CENPEC, Instituto ALANA, Instituto C&A, entre outros, que se propõe a formular, implementar e aprimorar políticas públicas de educação integral; o portal CONVIVA, idealizado pela UNDIME, que oferece conteúdo de formação voltado para a gestão de secretarias municipais de educação; a “ONG” Virada Educação que defende as concepções de educação integral e de território educativo; o programa *Quero na Escola* que trabalha o voluntariado no interior da escola; e o projeto Formação Inicial do Professor (FIP) em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, em São Paulo, com o objetivo de acompanhar o professor em estágio probatório, oferecendo formações que desenvolvam

“as competências necessárias para garantir a aprendizagem em sala de aula, de acordo com os objetivos e parâmetros previstos nas leis e regulamentações específicas” (FUNDAÇÃO SM BRASIL, 2018).

Outra instituição presente na CNDE é a Open Society Foundations (OSF) fundada e dirigida por George Soros, bilionário húngaro-americano. George Soros é conhecido mundialmente pelo seu trabalho com investimento em fundos financeiros, assim como pelas ações que desenvolve contra o comunismo. George Soros é graduado em Economia e possui mestrado em Filosofia, na London School of Economics. Na década de 1950, trabalhou no Banco Singer & Friedlander, em Londres, na FM Mayer, nos EUA e na Wertheim & Co, como analista de títulos. Nas décadas de 1960 e 1970 fundou vários fundos de investimento, criando a Double Eagle, um fundo de hedge baseado nas Antilhas Holandesas e um Quantum Fund, criado em colaboração com Jim Rogers. Junto com outros especuladores teve participação na quebra do Banco da Inglaterra e da Itália.

Embora o ramo financeiro seja sua atividade principal, George Soros demonstra preocupação com a formação de líderes políticos, tendo como princípio o apoio a organizações que não demonstrem ligação com a ideologia comunista. Para contribuir com essa formação, Soros fundou a Central European University, no ano de 1991, funcionando “como um centro de pesquisa e análise de políticas que promove os princípios de sociedades abertas e democráticas” (OPENSOCIETY FOUNDATION, 2018). Como sociedades abertas e democráticas, baseado na teoria do filósofo Karl Popper, George Soros elenca as sociedades cujo regime político se estabelece a partir de eleições. Os princípios da reflexividade e da falabilidade são pilares da filosofia de George Soros. O primeiro encontra-se presente no programa político da “Terceira Via” defendido por Anthony Giddens.

Destacamos a presença do conselheiro de segurança nacional da administração de Jimmy Carter – Zbigniew Brzezinski –, ex-secretário de Estado dos EUA James Baker, o ex-secretário de Defesa de Ronald Reagan, Frank Carlucci e o general estadunidense Wesley Clark, ex-comandante supremo da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), na Europa, em parcerias desenvolvidas com George Soros, em prol do financiamento da “reforma” política ao redor do mundo. No Brasil, destacamos a relação com Armínio Fraga, presidente do Banco Central do Brasil, entre 1999 e 2002, como o principal diretor de investimentos do Soros Fund Management.

A OSF possui centrais de atuação em 100 países, com 26 fundações e escritórios nacionais e regionais. Suas ações tem como princípio fundante a liberdade individual e são definidas por uma visão “social-liberal”, investindo em programas e projetos, localizados em áreas consideradas pobres e difundindo ideologias como as inscritas nas pautas acerca dos conceitos de “sociedade civil ativa”, Estado gerencial, reflexividade, “reforma” política, monitoramento das políticas, “equidade”, cultura cívica e identidade. A OSF oferece financiamento para centenas de grupos, fundações, “ONGs” e institutos que defendem os mesmos princípios que a OSF. Cabe ressaltar que seu trabalho possui estreita ligação com as orientações do Banco Mundial. A OSF é uma das financiadoras da CNDE.

A preocupação com a América Latina nos chama a atenção. A OSF desenvolveu um Programa voltado especificamente para os países da América Latina, sob a coordenação de Pedro Abramovay, diretor da OSF, na América Latina. Pedro Vieira Abramovay é formado em Direito pela USP, possui Mestrado em Direito Constitucional pela Universidade de Brasília e Doutorado em Ciência Política pelo IESP/UERJ. Pedro Abramovay esteve no Ministério da Justiça, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, neste último como Secretário Nacional de Justiça, também foi assessor da Marta Suplicy, na prefeitura de São Paulo e de Aloísio Mercadante, no Senado. É diretor do Programa para a América Latina da OSF, que trabalha na perspectiva das questões relativas aos “direitos” individuais e à “governança” na América Latina e no Caribe. O trabalho é desenvolvido por meio da construção de “redes” de colaboração entre diversos institutos, fundações e “ONGs”. O foco é a “democratização da democracia” e a focalização na chamada “inclusão”, deslocada das questões centrais relativas à desigualdade para as questões relativas às diferenças. Ambas áreas de interesse são pautas do programa político “social-liberal”.

A OSF possui sede em Bogotá, Nova York, Washington, assim como no Rio de Janeiro, funcionando na FGV. O Brasil é um dos países prioritários para o programa, assim como México e Colômbia. O Programa trabalha em parceria com outros programas da OSF como o Programa de Informações, o Programa de Jornalismo Independente e a Iniciativa de Justiça da Sociedade Aberta. Estudos realizados pelo historiador e cientista político brasileiro Luiz Alberto Moniz Bandeira vêm apontando a atuação da OSF como expoente nos Estados nacionais da política externa dos EUA, classificado pelo autor como agenda de “exportação da democracia” com políticas convergentes com o Departamento de Estado, Pentágono e órgãos de inteligência



estadunidenses. O objetivo geral dessa agenda vem sendo colocado em prática com a oferta de subsídios, recursos e assessoramentos para governos intensificarem ações políticas de abertura de mercados, de privatizações e de benefícios à especulação cambial e financeira. A OSF procura financiar entidades locais que possam difundir essas pautas políticas no interior dos Estados nacionais.

Encontramos alguns projetos da CNDE desenvolvidos em conjunto com a fração de classe financeira. Como esses dados não estão explícitos no material produzido pela CNDE e pari passu a isso, a mesma não disponibilizou seus relatórios financeiros no site, tão pouco para essa pesquisa, é preciso um tempo maior de pesquisa para encontramos, senão todas as “parcerias”, ao menos as que foram registradas em outros locais. O entrevistado 8 destaca que, no ano de 2015, a CNDE recebeu recursos financeiros do Instituto Natura para desenvolver seus sistemas e para fazer mais uma versão dos materiais sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Ele acrescenta, também, o projeto em conjunto com o Instituto Unibanco sobre gestão e avaliação. O Instituto Natura, no ano de 2015, segundo seu relatório anual, investiu recursos financeiros no Projeto CAQ. No mesmo ano, o Instituto Unibanco declarou apoio à CNDE na realização da III SAM e na participação do Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul. Destacamos a continuidade do programa EPT como balizador das ações da CNDE, visto que o Fórum Mundial de Educação (2015), do qual a CNDE teve participação subsidiada pelo Instituto Unibanco, fez uma análise “das seis metas de “Educação Para Todos” [...] e debateu novas metas para a educação mundial” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 55). O Instituto Unibanco também ofereceu seu apoio à CNDE nas formulações acerca apoiou do currículo, da gestão e da avaliação” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015). No ano de 2015, a CNDE, participou como palestrante do *Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar*, realizado em “parceria” com a Folha de São Paulo e apoio do Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), assim como dinamizou a *Roda de Conversa Juventude, tecnologia e participação social*. Tais eventos tiveram a participação do Instituto Unibanco ora como financiador, ora como organizador.

A relação da CNDE com o Instituto Unibanco não se deteve apenas ao ano de 2015. Segundo o relatório de 2014, o Instituto Unibanco foi um dos apoiadores da SAM cujo tema foi *O direito à educação inclusiva – por uma escola e um mundo para todos*. A SAM é uma iniciativa da CGE, operacionalizada no Brasil, pela CNDE. No ano de

2014, o Instituto Unibanco participou, junto da CNDE, do projeto *Cenários Transformadores para a Educação Básica no Brasil* que, segundo o relatório de atividades, teve o objetivo de construir “um conjunto de cenários plausíveis, relevantes, desafiadores e claros sobre o futuro da educação básica no país” (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 38). Nesse projeto, embora tenha sido organizado pelo Instituto Reos, a CNDE teve papel protagonista como convocadora dos demais APHs que atuam na educação junto com Denise Carreira, da Ação Educativa, segunda coordenadora da CNDE; Andre Degenszajn, do GIFE; Maria Lucia Meirelles Reis, do movimento empresarial TPE; e Cleuza Rodrigues Repulho, da UNDIME. Participam desse projeto:

um grupo de diversos atores do campo da Educação no Brasil – organizações da sociedade civil, movimentos sociais, governo, organizações internacionais, formadores de opinião, institutos e fundações empresariais, sindicatos, professores, diretores, pais, estudantes e acadêmicos. (INSTITUTO REOS, 2014, p. 05).

O CENPEC também foi “parceiro” da CNDE no projeto acima citado. Esteve presente como instituição apoiadora, nos anos iniciais de atuação da CNDE, assim como teve a presença do seu atual coordenador Daniel Cara, no conselho de administração do CENPEC, entre os anos de 2014 e 2016. O CENPEC foi fundado em 1987, é presidido por Maria Alice Setúbal, filha do presidente e sócio do Banco Itaú. De acordo com Vieira (2017), o CENPEC possui a função de organizador de um conjunto de APHs – bancos, indústrias, empresas de telecomunicações, fundações empresariais, CUT – em atuação conjunta, desde o ano 2000, com a Fundação Itaú Social “na formulação, disseminação e implementação de políticas públicas educacionais fazendo valer os projetos, da fração do capital financeiro, dirigidos à educação brasileira” (VIEIRA, 2017, p. 2). Segundo Vieira (2017), o CENPEC “opera como Coordenador Técnico dos programas implementados pela Fundação que os financia” (VIEIRA, 2017, p. 2). O CENPEC vem atuando nas escolas públicas através do Programa Mais Educação, criado pela Portaria do MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução do FNDE nº 17/2017. Seu foco está na oferta de Educação Integral, pautado nos princípios defendidos pelo programa político “social-liberal”, que defende a parceria público-privada como promotora das políticas para a educação pública.

O Movimento TPE também já desenvolveu projetos junto com a CNDE, embora, 90% dos entrevistados apontem divergências acerca dos princípios defendidos pelo TPE e, alguns, sinalizem que a sociedade, em geral, confere ao movimento empresarial TPE uma atuação na qual ele não representa, de fato. Há ainda a tentativa

de escamotear as relações que a CNDE mantém com o TPE. Alguns entrevistados foram enfáticos quanto à impossibilidade de comparação entre os dois movimentos, embora, segundo o Entrevistado 11, ambos movimentos tenham a mesma motivação – o “direito à educação” – o TPE defende um "direito à educação" diferente da CNDE. Alguns entrevistados acrescentam que não existe um conflito entre os dois movimentos, mesmo porque a CNDE não considera o TPE um movimento de tanta relevância, no cenário educacional, elencando a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Instituto Natura como "APHs" de atuação mais relevante.

Identificamos APHs presentes na direção da CNDE que mantêm relações de “parceria” com o movimento empresarial TPE, mesmo não fazendo parte organicamente do mesmo. São eles a UNDIME, a UNCME e a Fundação ABRINQ. O trabalho de pesquisa revelou que a Undime se coloca como fundadora do movimento TPE, assim como a Fundação Abrinq e a UNCME possuem pautas convergentes com o movimento TPE. Uma contradição percebida, no entanto, gira em torno das instituições que compõem a CNDE, se posicionam contrárias ao movimento empresarial TPE, e ainda assim encontramos a participação das mesmas, em conjunto com o TPE ou as frações da classe empresarial, que compõem o movimento em projetos, comissões, “coalizões” ou até mesmo na construção de políticas educacionais. O movimento se constitui como uma frente de institutos e fundações empresariais, expressão da busca do empresariado pela condução das políticas educacionais, no Brasil. Identificamos uma convergência de ações e ideologia entre o movimento empresarial TPE e a CNDE. Ambos movimentos atuam sobre a pauta do “direito à educação”, constituindo duas frentes móveis de atuação acerca da ideologia “social-liberal”, com a função de colaborar para a atualização da nova pedagogia da hegemonia, incidindo sob a sociedade política, na tentativa de transformar interesses privados em políticas públicas.

### **3.3 O trabalho político e pedagógico empresarial: o papel da sociedade política**

O trabalho político e pedagógico em torno da ideologia da “responsabilidade social empresarial”, no Brasil, a partir da década de 1990, foi sendo consolidado tanto na sociedade civil, por meio da atuação dos APHs da burguesia, quanto na sociedade política, por meio da materialização de políticas estatais e o aprofundamento das “parcerias” público-privadas. Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso houve um grande esforço no ajustamento das medidas macroeconômicas e das medidas sociais e legais, com vistas à interação entre o aparelho do Estado e a sociedade civil.

Sobretudo, foi no segundo mandato (1999 a 2002) que Fernando Henrique Cardoso empreendeu grandes esforços no estreitamento e materialização da nova sociabilidade orientada teses “sociais-liberais”. As estratégias utilizadas tinham como principais objetivos:

(a) diluir as formas de identificação do trabalhador com a sua classe através do estímulo ao chamado individualismo como valor moral radical, fortalecendo a ideia de cidadania ativa circunscrita à noção de voluntariado, através de incentivos à criação de demandas cada vez mais específicas e desconectadas do mundo do trabalho; (b) reordenar o papel das organizações da sociedade civil pré-existentes para torná-las instrumentos de difusão da nova sociabilidade, fortalecendo a noção de sociedade civil ativa; (c) incentivar o surgimento de organizações de novo tipo em condições de atuar na execução das políticas sociais, fortalecendo o capital social das comunidades e os modelos de descentralização participativa rumo à formação da chamada sociedade de bem-estar. (MARTINS, 2009, p.141)

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foram realizadas audiências públicas com o objetivo de escutar as questões privadas advindas da classe empresarial. O Núcleo responsável pelas decisões estratégicas do aparelho do Estado era formado pelo Ministério da Fazenda, Banco Central, Tesouro Nacional e BNDES. Os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso evidenciaram as disputas entre as frações de classe do empresariado, ocasionando uma subordinação das demais frações ao capital financeiro. Os empresários cumpriram a função de “consultores” das políticas públicas, numa relação mais pessoal que institucional. A FIESP e a CNI estiveram à frente desse processo. O governo de Fernando Henrique Cardoso se institucionalizou jogando peso nas políticas sociais como estratégia para garantir o consenso ao novo padrão de sociabilidade. Vale destacar a metamorfose das políticas sociais universais em políticas compensatórias de “alívio à pobreza” e manutenção da coesão social.

Os documentos produzidos no período indicaram a mudança semântica. O bloco no poder passou a utilizar o termo “igualdade de oportunidades” em substituição ao termo “igualdade de direitos” como se fossem sinônimos. As políticas sociais passaram a se pautar no princípio de “equidade”, assim como o pelo projeto “social-liberal”, abrindo caminho para a metamorfose das políticas sociais de universais para focalizadas. Compreendemos que o Estado capitalista representa o interesse político do conjunto da burguesia. No entanto, a burguesia não é um bloco monolítico, ela se apresenta dividida em frações de classe que “se situam em seu conjunto, embora em graus variáveis e cada vez mais desiguais, no terreno da dominação política, fazendo então sempre parte do bloco no poder” (POULANTZAS, 1977, p. 21). Na contemporaneidade, a hegemonia é representada pela fração monopolista. Poulantzas

(1977) acrescenta que na relação das frações da classe burguesa no interior do Estado capitalista, este deve:

deter sempre uma autonomia relativa com relação a esta ou aquela fração do bloco no poder (inclusive com relação a esta ou aquela fração do próprio capital monopolista) para assumir seu papel de organizador político do interesse geral da burguesia (do “equilíbrio instável dos compromissos” entre suas frações, dizia Gramsci) sob a hegemonia de uma destas facções. [...] tomar o Estado como a condensação de uma relação de força entre classes e frações de classe tal como se exprimem, de modo específico, no seio do Estado, significa que o Estado é constituído-atravesado em toda parte pelas contradições de classe. Isto significa que uma instituição, o Estado, destinada a reproduzir as divisões de classe não é, não pode jamais ser, como o consideram as concepções do Estado-coisa e do Estado sujeito, um bloco monolítico sem fissuras, mas é ele mesmo, com sua própria estrutura, dividido. [...] estas contradições revestem precisamente a forma de contradições internas entre os diversos ramos e aparelhos do Estado, e no seio de cada um deles, na medida em que cada um deles (ou cada escalão de cada um) constitui frequentemente a sede e o representante privilegiado de tal ou qual fração do bloco no poder, em suma a cristalização-concentração de tal ou qual interesse particular. (POULANTZAS, 1977, p. 23)

A política do Estado é estabelecida por “um processo de contradições interestatais, na medida em que estas constituem contradições de classe, e notadamente das frações do bloco no poder” (POULANTZAS, 1977, p. 24). Nessa conjuntura, o órgão que sintetizou os esforços do bloco no poder na definição da educação política do homem coletivo no Brasil foi o programa *Comunidade Solidária*, dirigido por Ruth Cardoso, apoiado por diversas empresas ligadas ao Instituto Ethos. A criação do programa Comunidade Solidária se consolidou como “um órgão mais flexível e com atribuições políticas mais amplas para traduzir as aspirações da burguesia em políticas da aparelhagem estatal” (MARTINS, 2009, p.189). O programa Comunidade Solidária atuou em duas frentes: no estímulo ao uso da noção de “responsabilidade social empresarial” e à criação de organizações sem fins lucrativos orientando o ajustamento da sociedade civil a um regime de colaboração; e no estímulo da participação social, a partir do “voluntariado”, assegurando a coesão cívica e a afirmação do novo modelo de cidadania (MARTINS, 2009).

A Câmara de Política Social foi o núcleo responsável pelo órgão Comunidade Solidária e teve como responsabilidade traduzir os interesses dominantes para área social, sob o controle do capital financeiro, no núcleo estratégico do governo. Mendonça (2000) ao discorrer sobre as práticas do programa Comunidade Solidária identifica a construção de uma Agenda Básica – com seis frentes de trabalho ligadas a ministérios diversos – focalizada na camada “pobre” e com a construção de “parcerias” entre agentes governamentais e “sociedade civil”, sempre com o discurso do “combate à

pobreza”. Mendonça (2000) esclarece que os municípios escolhidos para receber o programa foram aqueles cujos estudos técnicos do IPEA, IBGE e UNICEF conferiram a insígnia da “pobreza”. Como características do Programa, Mendonça (2000) destaca o fomento às parcerias com a iniciativa privada, aliadas às principais características da política social desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso, que são os “critérios de escolha, focalização e manipulação política de informações, além do desmonte das possibilidades de formulação de políticas sociais regidas pelos princípios universais da cidadania” (MENDONÇA, 2000, p.112). O Programa Comunidade Solidária contribuiu com a institucionalização da separação entre trabalhadores empregados e os “pobres”, que sobrevivem via programas sociais assistencialistas, tornando a “pobreza” uma situação natural e, portanto, inevitável. Mendonça (2000) esclarece que foi na:

convergência entre o Programa Comunidade Solidária e as organizações sociais que se tem configurado o desmonte das ideias de bem público e responsabilidade pública. Percebe-se, enfim, uma reversão do processo histórico de conquista da cidadania no país, com as lutas que a marcaram, na década de 80 por exemplo, sendo apagadas ou sistematicamente solapadas da memória e da vivência coletiva dos trabalhadores. (MENDONÇA, 2000, p. 113)

A redução da “questão social” especificamente ao problema da “pobreza”, possibilitou a implementação de políticas públicas focalizadas em “clientelas específicas” ou “populações-alvo” (MENDONÇA, 2000) exterminando o princípio da universalidade das políticas públicas, dificultando a implementação de novos direitos e a materialização dos direitos já conquistados pela classe trabalhadora. A estrutura organizativa do programa Comunidade Solidária continha uma secretaria executiva e um conselho consultivo. Este último formado por 10 ministros e 21 representantes da sociedade civil, escolhidos pelo presidente a partir do critério de “legitimidade social”. O programa Comunidade Solidária implementou fóruns chamados de “Rodadas de Interlocução Política” onde era possível encontrar “ONGs”, empresários e igrejas como expressão da “sociedade civil”, de um lado, e de outro, o governo com o objetivo de discutir temas relativos às “questões sociais”, num grande programa de concertação nacional como prevê o programa “social-liberalismo”. Com o objetivo claro de:

trazer intelectuais de importantes aparelhos privados de hegemonia, escolhidos pela direção da Comunidade Solidária, para que o bloco no poder pudesse identificar dissensos e construir consensos sobre temas relacionados à reforma do Estado brasileiro, procurando assegurar com essa estratégia a afirmação da hegemonia burguesa no país. (MARTINS, 2009, p.192)

O fortalecimento da “sociedade civil” propagado por essas estratégias, representou a desresponsabilização do aparelho do Estado, ao passo que a transferência dessa responsabilidade foi destinada às organizações burguesas ou àquelas organizações que se comprometessem com o projeto de conservação do bloco no poder. Tais organizações poderiam contratar pessoal sem concurso, realizar compras sem licitação, se apropriar do fundo público, além de gerir recursos públicos nos moldes empresariais. A administração pública perdeu a função de executora de serviços e passou a exercer a função de reguladora ou provedora dos serviços sociais, sobretudo da educação e saúde, essenciais para o desenvolvimento, já que são investimentos em capital humano. Como promotor desses serviços, a administração pública os subsidiaria buscando o controle social direto e a participação da sociedade. O programa Comunidade Solidária seguiu qualificando as organizações sociais já existentes como executoras de políticas públicas, por meio de “termos de parceria”, enquanto o MARE coordenou a transformação de órgãos públicos em organismos da sociedade civil, qualificando-os, também, como executores de políticas públicas, por meio de “contratos de gestão”. Tanto os “termos de parceria” quanto os “contratos de gestão” apontaram a privatização dos serviços públicos, no processo de redimensionamento das funções do aparelho do Estado, reafirmando as metas do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Lula da Silva assumiu a presidência em 2003. Lula assumiu não apenas o compromisso com o empresariado, como também deu continuidade a todas as políticas iniciadas pelo seu antecessor. De herança maldita, o neoliberalismo em sua face “social-liberal”, passou a ser um mal necessário. Documentos escritos pelo governo Lula e enviados ao FMI reiteravam que as “reformas” neoliberais, em curso, seriam mantidas e, sobretudo intensificadas, com a materialização de todas as “reformas” iniciadas por Fernando Henrique Cardoso. O governo Lula criou as condições necessárias para manter o país como plataforma de valorização financeira internacional, difundindo a concepção de uma política macroeconômica correta e cientificamente comprovada, assim como limitando as políticas sociais às políticas de caráter compensatório, focalizadas no “alívio à pobreza”. Martins (2009) acrescenta que:

a classe empresarial em seu conjunto manteve uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior. A fração financeira se manteve na posição de comando, subordinando todas as demais forças integrantes do bloco no poder aos seus interesses, embora a fração industrial e a fração agrária tivessem conseguido se reposicionar, ocupando um lugar um pouco mais vantajoso para a defesa de seus interesses específicos. (MARTINS, 2009, p.226)

Nesse período de governo, a nova pedagogia da hegemonia foi mantida em pleno funcionamento com o reforço da consolidação da “cidadania ativa” reforçada pela noção de “voluntariado”; do redirecionamento das organizações da sociedade civil para formar uma ampla rede de difusão da nova sociabilidade; e do fortalecimento das organizações que atuam na execução das políticas sociais, em parceria com a aparelhagem estatal. Sem alterar as aberturas anteriormente defendidas, o empresariado ampliou a adesão de, praticamente, toda a sociedade ao novo padrão de sociabilidade almejado. No entanto, Martins (2009) esclarece que:

quem de fato viabiliza a intervenção da burguesia na difusão da nova sociabilidade por meio do chamado “investimento social privado” é de modo indireto a classe trabalhadora, pois é a partir do lucro, extração de sobretrabalho, que o empresariado destina recursos para manter suas organizações e seus projetos. (MARTINS, 2009, p.233)

Como exemplo desse investimento em se criar um novo padrão de sociabilidade, destacamos a alteração nas estratégias de ação do GIFE e do Instituto Ethos, já mencionados no subtítulo anterior. Entre 1995 e 2002, o GIFE difundiu os preceitos da nova ideologia da “responsabilidade social empresarial” e coordenou ações de empresas, fundações e institutos; a partir de 2003, o GIFE empreendeu ações orgânicas estruturadas em diversas frentes de intervenção, com vistas a assimilar um número cada vez maior de organizações, difundindo a ideologia da “responsabilidade social empresarial” de maneira capilar em toda a sociedade. O Instituto Ethos também ampliou suas ações através de novas publicações, campanhas de mídia, parcerias, programas de capacitação, concursos e envolvimento em novas ações, sob o viés da ideologia do “investimento social privado”. Criou em 2004, o UNIETHOS, uma entidade de produção e pesquisa que trabalhava orientando a realização de pesquisas metodológicas, de ferramentas de gestão da “responsabilidade social empresarial” e do “investimento social privado”. O UNIETHOS trabalhou na criação de fundamentos teóricos que sustentassem tais ideologias; subsidiassem a formulação de propostas para políticas públicas, oferecendo referências para formação de redes de difusão; oferecendo cursos, treinamentos profissionais, seminários, debates, colóquios ao empresariado e seus intelectuais; e criando canais qualificados de difusão dessa ideologia na comunidade acadêmica (MARTINS, 2009).

A articulação entre os organismos internacionais, o Instituto Ethos e o governo Lula garantiu a produção de um Pacto Global que culminou nas Metas do milênio. O Instituto Ethos trabalhou em duas frentes ao se unir a essas bandeiras: evitar



movimentos de protesto e lutas anticapitalistas; e evitar que empresas utilizem práticas de corrupção ou de degradação ambiental, humana e do trabalho para obter vantagens na concorrência. Oded Grajew foi assessor especial do governo Lula, no primeiro ano de governo, assim como seu principal interlocutor junto aos empresários. O Instituto Ethos, no governo Lula, contribuiu para:

legitimar o papel da classe empresarial como dirigente, reforçar a tese de que essa classe muito teria a ensinar sobre política e civismo aos trabalhadores e afirmar a importância da nova sociabilidade baseada no colaboracionismo e na coesão cívica, em tempos que supostamente os conflitos entre capital e trabalho e as fraturas políticas geradas pelos antagonismos de classe teriam perdido o sentido” (p.243).

As frações da classe dominante aderiram ao novo padrão de sociabilidade, formando uma rede complexa de aparelhos de dominação burguesa com grande capacidade de atuação no país. A principal inovação do governo Lula foi o envolvimento de diferentes organizações da “sociedade civil”, em instâncias de articulação política, na aparelhagem estatal. A “democratização da democracia” dentro dos limites estabelecidos pelo capital financeiro foi construindo novos mecanismos, capazes de assegurar a identificação do povo com o governo, reconstruindo o Estado com a ampliação da participação da sociedade civil, nos limites impostos pelo poder executivo.

O fortalecimento da nova sociabilidade pelo bloco no poder, no governo Lula, não sofreu muitas alterações, no que tange a utilização das estratégias já realizadas nos anos anteriores. O governo Lula criou uma linha de financiamento pelo BNDES, destinada a incentivar o empresariado a assumir a ideologia da “responsabilidade social empresarial”, atuando no desenvolvimento de políticas sociais focais, além de espaços de interlocução política entre empresariado, governo e classe trabalhadora como conselhos e conferências nacionais, fóruns estaduais e seminários nacionais temáticos. Sobretudo, a noção de participação “social-liberal” como um instrumento utilitário, que serve para salvaguardar os princípios liberais de garantia do direito à propriedade, à coesão cívica e à liberdade individual (MARTINS, 2009). Tais espaços serviram para assimilar organismos inteiros dentro da nova hegemonia, formar intelectuais orgânicos e legitimar a nova sociabilidade que se quer para o século XXI. Governo, capital e trabalho reunidos num grande projeto de concertação nacional, materializado a partir da consolidação de redes executoras de políticas sociais e do apassivamento das lutas sociais, com vistas à formação do trabalhador de novo tipo, no limiar do século XXI.

## **CAPÍTULO IV**

### **A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E A ESQUERDA PARA O CAPITAL**

A CNDE opera, no Brasil, como uma frente móvel de atuação (DREIFUSS, 1981) que movimenta mais de 200 instituições com projetos voltados para a educação política da sociedade. Identificamos, no interior da CNDE, tanto o movimento da Direita para o Social (MARTINS, 2009), quanto o movimento denominado por Coelho (2012) como Esquerda para o Capital. O bloco dominante estruturado em torno do capital compreendeu que era preciso desorganizar a ação política da classe trabalhadora. Nesse sentido, utilizou como estratégia processos de transformismo (GRAMSCI, 2015) que contou com a migração de grupos inteiros e de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para o campo hegemônico da classe dominante. Esse movimento para o capital, iniciado na década de 1990, no Brasil, possui confluência com o plano internacional de concertação e tem na CNDE um de seus difusores no país.

A trajetória das organizações de esquerda no Brasil foi marcada pela maneira como a luta de classes foi se realizando no conjunto da vida social, de acordo com cada tempo histórico concreto. Os anos de 1980 marcaram o início de uma nova etapa da crise orgânica vivida pelo sistema capitalista mundial e brasileiro, determinando mudanças significativas na correlação de forças. O bloco histórico capitalista passou a se constituir, no Brasil, na relação dialética entre reestruturação produtiva, avanço imperialista e neoliberalismo, no que denominamos sua fase social-liberal. A burguesia passou a difundir no senso comum a ideia de que adentramos numa nova era, com várias denominações acrescidas do prefixo “pós”, que tentam convencer o senso comum de que as lutas de classe chegaram ao fim e que o novo arranjo social deve ser realizado a partir do diálogo entre as diferentes classes sociais fundamentais.

A presença dos movimentos sociais e partidos políticos como instrumento de democracia das massas significou uma contribuição importante para a ampliação dos direitos sociais e para o “fortalecimento” de organizações da sociedade civil da classe dominada. Nos anos 1980, a classe trabalhadora fortaleceu suas instituições organizativas, participando de ações grevistas, organizando-se em sindicatos setores

como os assalariados médios e o setor de serviços, ampliando as filiações aos sindicatos formados, institucionalizando centrais sindicais, ampliando a organização sindical dos trabalhadores rurais e das fábricas, assim como transformando as relações entre sindicato e Estado, no sentido estrito, a partir de avanços e conservações sobre a estrutura sindical, após a promulgação da constituição de 1988. Embora tenha sido um período de grande atuação e consolidação das organizações da classe trabalhadora, os anos finais da década de 1980, já apresentavam mudanças no plano político a ser seguido. A década de 1990, trouxe mudanças significativas na ação sindical, assumindo uma posição cada vez mais defensiva ligada ao imediatismo e abandonando seus traços anticapitalistas, diante da recomposição burguesa, em curso, no Brasil.

Nesse contexto de resposta contra hegemônica, surgiram também, as chamadas "ONGs" vinculadas aos movimentos sociais, que num primeiro momento tinham o sentido de contribuir para a "melhor organização, participação, articulação nas suas demandas, reivindicações e lutas" (MONTAÑO, 2010, p.138). Na década de 1990, tal fenômeno sofreu alterações, a partir do fim da ditadura, da retirada do financiamento dos movimentos sociais pelas agências internacionais e da promulgação da Constituição de 1988, que previa a atuação dos sindicatos e partidos políticos. As "ONGs" passaram a ter mais autonomia frente aos movimentos sociais desencadeando a ampliação do quantitativo de "ONGs", na mesma medida em que se afastaram das lutas políticas da classe trabalhadora. Montaña (2010) destaca que essas organizações passaram a ser identificadas como "menos politizadas, mais empresariais, voltadas para o autofinanciamento ou para a procura de parcerias no sentido de obter fundos, o que lhes exige maior eficiência" (MONTAÑO, 2010, p.138).

Nesse capítulo, procuramos compreender a atuação desses APHs representantes da classe trabalhadora que passaram a atuar em prol da conformação da classe, frente ao projeto de sociedade burguês, na contramão dos fundamentos basilares originários da sua constituição. Procuramos investigar o movimento político identificado como esquerda para o capital (COELHO, 2012), presente no interior da CNDE, identificando os APHs representantes, suas formas de atuação no interior do Estado ampliado e seus objetivos ao participar da CNDE. Partimos da história de formação do movimento político da esquerda para o capital, a fim de compreendermos como esse movimento vem se constituindo no Brasil. Também nos detivemos sobre a compreensão a respeito da constituição e atuação das "ONGs", no contexto brasileiro, a partir da década de

1990. A tentativa foi de contribuir com o debate sobre as configurações que o Estado, em sua concepção ampliada, assumiu a partir da recomposição burguesa em curso.

Analizamos um conjunto de fontes primárias, que compreendeu os informativos produzidos pelas organizações analisadas; as obras produzidas pelos seus intelectuais orgânicos; materiais impressos e audiovisuais veiculados pelos jornais, revistas e por meio da mídia eletrônica; e as entrevistas concedidas pelas instituições que compõem a CNDE. Reiteramos nossa opção, nesse trabalho de pesquisa, por não citarmos os nomes dos entrevistados e as respectivas organizações que representam. Salientamos, mais uma vez, que as citações diretas, retiradas das entrevistas, receberão a denominação “Entrevistado”, seguida de um número aleatório. Assim sendo, as entrevistas serão numeradas do um ao onze, devido ser esse o quantitativo de entrevistas realizadas. Nem todas as entrevistas realizadas foram citadas no trabalho, no entanto todas foram importantes para a compreensão das questões que emergiram da pesquisa.

#### **4.1 A Esquerda para o Capital**

Uma precisa abordagem histórica comprova a fragilidade das teses sociais-liberais a respeito do capitalismo contemporâneo. A ideologia social-liberal, apenas se comprovaria, se excluíssemos da análise histórica os elementos determinantes da expansão real do capital, estabelecidos nas relações sociais de subordinação e na superexploração dos trabalhadores. As novas formas de expropriação capitalista na contemporaneidade não indicam uma passagem para uma nova era, mas, sobretudo, uma atualização das relações sociais, que se perpetuam para a continuidade da reprodução da dominação de classe. A reestruturação produtiva, o avanço do imperialismo e o neoliberalismo em sua fase social-liberal representam três campos de atuação da burguesia na busca pela reprodução ampliada do capital, como movimento de recomposição das suas taxas de acumulação e , que buscam minimizar os efeitos da crise orgânica mundial.

Coelho (2012) fez uma conexão entre a crise orgânica mundial e a longa crise iniciada com o golpe empresarial-militar (1964), elencando dois períodos relevantes para o entendimento da luta de classes no país: o primeiro período que se estendeu de 1979 a 1989, correspondendo ao aumento das lutas das classes dominadas; e o segundo período, iniciado na década de 1990, configurando um recuo na movimentação dos trabalhadores. Em comparação com os outros países, é possível identificar um atraso nessas relações, se considerarmos que a década de 1980 foi um período de ampla

ofensiva da burguesia, no resto do mundo, com considerável retração do movimento de reação das classes subalternas. No Brasil, o regime empresarial-militar conferiu características singulares à luta de classes travadas a partir da década de 1980. A entrada das políticas neoliberais no Brasil foi mediada pela resistência da classe trabalhadora.

A derrocada do arranjo político ditatorial trouxe à tona a inexistência de um projeto político hegemônico para a classe dominante, tarefa que necessitou de uma década (1980) para sua consolidação. No mesmo período, o movimento operário vinha sendo ampliado e fortalecido. Para a nova ordem democrática, o uso da coerção conferia pontos negativos a sua legitimidade. Era preciso articular novos arranjos, a fim de garantir a dominação burguesa, pelas vias do consenso, mesmo que a coerção continuasse ativa, em segundo plano. As lutas empreendidas pela classe trabalhadora foram um grande obstáculo para a ascensão das políticas neoliberais e, as vias repressivas, já não eram suficientes para impedir a aceitação de tais reivindicações, no conjunto social. A década de 1980 foi o período de maior crescimento das experiências organizativas das classes subalternas, tanto no interior do mundo do trabalho, quanto nas experiências dos “novos movimentos sociais”. Foi nessa década que a classe trabalhadora demonstrou uma intensa capacidade organizativa para protestar contra o regime político e por melhores condições de vida e de trabalho. Todas essas experiências culminaram no processo de construção de uma nova hegemonia pela classe trabalhadora a partir da criação do PT, da CUT e do MST.

A década seguinte trouxe significativas alterações na ação dos APHs da classe trabalhadora, que assumiram posicionamentos, cada vez mais defensivos e de abandono ao projeto de transformação social. Em 1989, a candidatura de Fernando Collor de Mello tornou-se a única opção da classe dominante contra o avanço dos trabalhadores expresso pela candidatura de Lula da Silva. A eleição de Fernando Collor de Mello abriu caminho para a construção da nova hegemonia pela classe dominante. No entanto, a instabilidade provocada pela ausência de vínculos do governo com setores importantes da burguesia acarretou a sua derrocada, fazendo com que, somente no governo Fernando Henrique Cardoso, as formas da nova hegemonia burguesa no Brasil fossem consolidadas. O governo de Fernando Henrique Cardoso utilizou-se do Estado, em seu sentido estrito, para redirecionar os gastos públicos em benefício do capital financeiro. Fernando Henrique Cardoso adotou medidas de abertura comercial, privatizações, reformas do Estado e combate ao sindicalismo, tornando-se a expressão do movimento de unificação da classe dominante em prol da construção da nova hegemonia.

Para os trabalhadores, a década de 1990 foi um período de muitas derrotas e de desorganização política. As medidas neoliberais, a crise econômica e a reestruturação produtiva provocaram o aumento do desemprego e a produção do exército industrial de reserva, como consequência. Esses processos provocaram transformações para a luta dos trabalhadores, que passou de uma luta por melhores salários, para uma luta em prol da manutenção dos direitos já conquistados. O processo de recomposição do exército industrial de reserva provocou a concorrência entre os trabalhadores que, aliada ao fenômeno da crise do marxismo nos projetos políticos da esquerda, analisado por Coelho (2012), promoveu profundas transformações no meio sindical e nas formas de organização política da classe trabalhadora. Coelho (2012) identifica que as estratégias de luta dos trabalhadores em tempos de concorrência acirrada acabaram por refletir os interesses diretos dos grupos de trabalhadores mais organizados e poderosos, com ganhos imediatos e pontuais, derrotando aqueles grupos que buscavam a defesa dos interesses de toda a classe trabalhadora. Coelho (2012) adverte que visões fatalistas devem ser evitadas ao analisarmos a inserção da classe trabalhadora já que:

a compreensão que os trabalhadores têm dos seus próprios interesses é mediada, como qualquer consciência, pela visão de mundo. O “interesse de classe” pode ser entendido, como na experiência da socialdemocracia europeia no pós-guerra, como pleno emprego e melhoria no nível de vida, e não necessariamente como antagonismo ao capital. [...] A definição política do conteúdo do “interesse de classe” depende, sempre, da luta pela hegemonia do movimento operário. (COELHO, 2012, p.286)

A fragmentação política da classe trabalhadora foi otimizada pela expansão da fragmentação econômica. Os interesses gerais da classe foram colocados de lado. As frações hegemônicas da classe trabalhadora, passaram a defender os interesses de somente uma fração, como interesses comuns de toda a classe trabalhadora. Os períodos de concorrência acirrada entre os trabalhadores acentuaram a fragmentação e o corporativismo, formulando tendências à dispersão e dificultando, sobretudo, a formação da consciência unitária de classe. A esquerda brasileira, com a crise do marxismo, concentrou disputas pela hegemonia da classe trabalhadora num viés inverso à formação da unidade classista, corroborando para a destituição da consciência de classe. A noção liberal de cidadania foi adotada pelas classes subalternas numa espécie de apologia à uma universalização ilusória. Conceitos como “nova esfera pública” e “cidadania” passaram a ser utilizados como fundamentos para os projetos políticos da esquerda. Tentou imprimir, na aparência, o conceito de projetos políticos universais,

quando, na essência, o que se promoveu foi a fragmentação real da experiência de classe.

Coelho (2012) elenca o corporativismo, a apologia à universalidade burguesa ilusória e a crise do marxismo como fenômenos que reduziram a atuação da esquerda brasileira, em prol da sua unidade classista. De um lado, enquanto o empresariado se organizava na construção de sua unidade de classe, a esquerda se desorganizava. Coelho (2012) reforça que, nesse caminho, as derrotas históricas da classe trabalhadora – o fim do chamado socialismo real, as derrotas das últimas revoluções, a derrota na disputa pela taxa de mais-valia, frente à ofensiva burguesa na reestruturação produtiva, o avanço do imperialismo e o neoliberalismo – foram importantes para a consolidação dessa desorganização. No entanto, a tendência do abandono ao marxismo teve efeitos tão deletérios, quanto os fenômenos desencadeados pela ofensiva burguesa sobre à classe trabalhadora.

É preciso destacar, sobretudo que nem todas as organizações de esquerda abandonaram o marxismo, prova de que as condições objetivas da conjuntura não direcionavam apenas para essa possibilidade. A escolha pelo abandono ao marxismo refletiu um processo de mudança de visão de mundo, associada a um deslocamento da práxis de tais sujeitos a frente desse processo e a uma alteração de posição na concretude da luta de classes. As condições causadas pela derrota histórica das classes dominadas ofereceram as bases para esse fenômeno e também foram alimentadas por ele, bem como o processo de transformismo (GRAMSCI, 2015b) que sofreram as frações hegemônicas da esquerda. Encontramos algumas características do que Gramsci (2015b) conceituou como revolução passiva, ao analisar as relações oriundas do seu tempo histórico, na análise sobre o bloco histórico neoliberal. Para Gramsci (2015b), a revolução passiva é uma modalidade histórica da revolução burguesa. Como retrata Coelho (2017) é a maneira pela qual a burguesia constrói elementos tanto materiais, quanto simbólicos, no embate com seus adversários e na manutenção do seu domínio material e espiritual sobre o Estado, em sua forma ampliada. O que a distingue das revoluções de tipo jacobino, é o apassivamento dos grupos subalternos em contraposição ao protagonismo ativo dos grupos subalternos nas revoluções jacobinas.

Uma das ferramentas de apassivamento é o transformismo, embora não seja a única. Gramsci (2015b) define o processo de apassivamento provocado pelo transformismo como a “absorção gradual, mas contínua, obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e

que pareciam irreconciliavelmente inimigos” (GRAMSCI, 2015b, p.63). A consequência política do transformismo é o apassivamento dos subalternos, uma vez que “a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período de tempo frequentemente muito longo” (GRAMSCI, 2015b, p.63). Gramsci (2015b) analisou o processo de formação do Estado moderno, na Itália, identificando a revolução passiva como uma das formas históricas, que contém como fundamentos a revolução-restauração. Para a classe dominante, as práticas transformistas elaboram um processo de ampliação da classe dirigente, enquanto que para os grupos dominados leva a sua desorganização política.

Coelho (2012) salienta que, nos escritos de Gramsci, a noção de transformismo esteve quase sempre ligada à noção de revolução passiva. Os métodos transformistas são característicos do movimento hegemônico da burguesia podendo corresponder a uma atração espontânea “da iniciativa individual, molecular, “privada” (ou seja, não por um programa de partido elaborado e constituído segundo um plano anterior à ação prática e organizativa” (GRAMSCI, 2015b, p.63). Assim como a assimilação de grupos inteiros, o que Gramsci (2001) chamou atenção para a “eficácia do movimento operário socialista na criação de importantes setores da classe dominante” (GRAMSCI, 2001, p. 95). O transformismo também “elaborou grupos intelectuais inteiros, que realizaram esta passagem como grupos” (GRAMSCI, 2001, p. 96). Como causa desse fenômeno, Gramsci (2001) acrescenta que “deve ser buscada na escassa aderência das classes altas ao povo: na luta das gerações, os jovens se aproximam do povo; nas crises de mudança, tais jovens retornam à sua classe”(GRAMSCI, 2001, p. 96). Para Coelho (2012):

no Brasil de 1979-1998 a revolução burguesa já havia completado sua obra principal, que diz respeito, ao controle dos principais mecanismos de poder na sociedade política e na sociedade civil. O movimento real da classe dominante neste período é o de recompor as formas da sua hegemonia no novo cenário aberto pela crise da ditadura militar. Foi precisamente neste trabalho de construção/reconstrução de hegemonia que o transformismo desempenhou função crucial. (COELHO, 2012, p. 301)

O transformismo pode ser entendido, então, como um processo de absorção de intelectuais orgânicos das classes subalternas pelas classes dominantes, individualmente ou em grupos inteiros, através de diferentes métodos, que implicam na ampliação molecular do grupo dominante e na desorganização política da classe dominada. Como um mecanismo constitutivo da hegemonia, o transformismo no Brasil, serviu como fundamento para desvanecer os nexos orgânicos com a classe trabalhadora. O transformismo, no Brasil, “ao “decapitar” as classes subalternas, interrompeu os fluxos



por onde os trabalhadores elaboravam e faziam chegar questões de grande política na sociedade civil e política” (COELHO, 2017, p. 165). A esquerda brasileira deixou de ter como projeto político a organização da classe trabalhadora, rendendo-se à concepção burguesa de mundo, passando a atuar como intelectual da classe dominante.

Os estudos realizados por Mendonça (1986) sobre o Estado e a economia no Brasil, mostram como a burguesia industrial, mesmo não estando diretamente à frente do aparato estatal, nos anos que seguiram 1930, teve seu projeto classista representado nas políticas públicas, tanto na estrutura econômica, quanto na contenção da classe trabalhadora. Dreifuss (1981) descortinou a maneira pela qual a fração burguesa industrial associada desenvolveu capacidade organizativa essencial de direção das demais frações da classe dominante, num processo que teve como resultado o golpe empresarial-militar de 1964. Dreifuss (1981) demarca a ação protagonista dos grandes representantes do capital, no processo que culminou na ditadura, evidenciando os meandros das ações políticas organizadas, de cunho classista. Por intermédio do governo empresarial-militar, as políticas econômicas e sociais de caráter público foram comandadas pelos interesses do capital.

Ainda que sob as características de um processo de revolução passiva, onde a burguesia por meio do Estado, no sentido estrito, operou pequenas mudanças, atendendo algumas demandas populares pelo alto, tais mudanças preservaram a ordem, o que implicou ressaltar a repressão da organização das classes dominadas, como elemento constitutivo ao processo de manutenção da ordem. As classes dominantes construíram as bases para o desenvolvimento do consenso, tanto entre as frações de sua classe, quanto no interior da classe subalterna, através da construção dos órgãos de opinião pública e dos APHs. Significativos vestígios do processo de revolução passiva se mantiveram com o fim da ditadura empresarial-militar. O desafio teórico proposto se concentra em compreender de que maneira o regime democrático, que prosseguiu à ditadura, manteve elementos característicos da autocracia (FERNANDES, 2011) vivida no decorrer do golpe, com uma nova roupagem, mas, sobretudo, com os mesmos objetivos elaborados pela burguesia, como estratégias para a manutenção da sua dominação. Com o fim da ditadura empresarial-militar, a democracia se ampliou, mas não alcançou as massas, uma vez que os elementos autocráticos não desapareceram: princípios fascistas e autoritários foram reformados permanecendo na democracia recém-instaurada, instituindo-se enquanto “democracia restrita”.

Maciel (2017) destacou cinco elementos fascistas e autoritários que permaneceram pós-ditadura, compondo a sociedade política, são eles: o hiperpresidencialismo com as sucessivas intervenções no Congresso Nacional e no poder judiciário e a ampliação das atribuições da justiça militar; a tutela militar sobre o poder civil e a ordem política aliada à preservação do aparelho repressivo e de informações; a reforma e não a abolição da estrutura sindical estatal mantendo a tutela do Estado, no sentido estrito, sobre os sindicatos; a manutenção da legislação partidária, favorecendo a criação de partidos institucionais; e a legislação eleitoral que manteve o peso do âmbito econômico sobre o processo eleitoral. No plano da sociedade civil, Maciel (2017) destacou a ampliação dos APHs de cunho classista e o processo de mobilização da classe trabalhadora, que se desdobrou na radicalização das lutas sociais e em maior inserção institucional.

Preservar a autocracia burguesa<sup>21</sup> (FERNANDES, 1976) foi fundamental para impedir que a crise de hegemonia se desdobrasse numa revolução. Foi essencial, sobretudo, para fortalecer o movimento de recomposição burguesa em torno do bloco histórico toyotista-neoliberal e o movimento transformista sob as organizações e os intelectuais da classe trabalhadora. Para Florestan Fernandes (1976), o capitalismo dependente se materializou por meio da exploração e da autocracia, formando o que ele conceituou como capitalismo selvagem. As reformas neoliberais, implantadas na década de 1990, reforçaram os elementos autoritários sobre os democráticos, eliminando qualquer possibilidade de controle democrático sobre a reprodução do capital. Sob a perspectiva neoliberal, a dominação burguesa foi reconfigurada pela ampliação dos APHs do capital e pela ação transformista sobre a classe trabalhadora e suas organizações. Com a assunção do PT à presidência, a burguesia conseguiu operar a adesão quase completa de uma parte significativa do movimento dos trabalhadores, conseguindo esvaziar a capacidade organizativa e combativa dos trabalhadores. Coelho (2017) acrescenta que na década de 1990:

a luta de classes tinha adquirido feições novas no Brasil. Um dado relevante é que a ampliação do Estado havia avançado e reunia condições para dar novos saltos para a frente – a malha dos aparelhos privados de hegemonia galgava

---

<sup>21</sup> Para Florestan Fernandes (1976), a autocracia é decorrência da própria composição estrutural da burguesia, no capitalismo dependente. Florestan Fernandes (1976) esclarece que as burguesias latino-americanas compreendem que o “essencial continua a ser as vantagens relativas da associação com as nações capitalistas centrais e sua superpotência (isto é, as migalhas da submissão ao imperialismo) e o “equilíbrio de poder” a qualquer preço, pelo qual a Nação tem de crescer fatalmente contra a sociedade politicamente organizada” (FERNANDES, 1976, p. 289). A autocracia burguesa no capitalismo dependente é definida de um lado pela sua relação subordinada às burguesias centrais e, por outro lado, pela relação de superexploração econômica e opressão política sobre as classes sociais dominadas.

patamares quantitativos superiores, enquanto sua sofisticação e especialização trazia qualidades novas para o terreno estratégico da luta de classes. Não há dúvidas de que a burguesia mantinha sob o estrito controle os recursos fundamentais do poder social não só na sociedade política, como era mais óbvio, mas também na sociedade civil [...]. Mas as classes subalternas haviam conquistado a condição de protagonistas e ocupavam posições nada negligenciáveis em trincheiras da sociedade civil. Seu protagonismo proporcionara ao PT, que o articulou e dirigiu, tornar-se um “ator político” nacional de grande relevância. (COELHO, 2017, p. 160)

O deslocamento transformista da esquerda em direção ao bloco dominante teve como caminhos principais de construção, segundo Coelho (2012), a via burocrática e a via intelectual. Longe da concepção que entende a burocratização como sinônimo de uma ordem fatalista ao estágio de desenvolvimento das sociedades modernas, entendemos a ampliação da burocratização como um fenômeno transformista, que favoreceu a mudança do projeto político da esquerda, mas, sobretudo, não foi um determinante em si próprio para tal transformação. A ocupação de postos burocráticos garantiu certas vantagens materiais que a classe trabalhadora, em sua totalidade, não possuía, o que pôde pressionar os “ocupantes de tais postos [...] no sentido de sobrepor os objetivos ligados às necessidades de reprodução da própria organização [...] aos objetivos gerais de toda classe, e tais objetivos nem sempre são idênticos ou mesmo solidários” (COELHO, 2012, p. 303). O problema da tendência à oligarquia pode, no entanto, ser combatido a partir de práticas que unifiquem as atividades voltadas para a organização institucional com a experiência concreta da classe.

No caso da realidade brasileira, na década de 1990, o PT era o partido político representante da classe trabalhadora. Essa representação foi sendo construída a partir do movimento de redemocratização vivido pós-governo militar. No entanto, é necessário considerarmos que a década de 1990, no Brasil, foi marcada por uma inflexão das classes subalternas, por certa perda de poder de atração de classe pelo PT, o que favoreceu a expansão da burocratização como uma prática de algumas organizações de esquerda. Coelho (2012) atribui a isso uma mudança no entendimento da luta política, pelo PT, a partir dos sucessos eleitorais conseguidos pelo partido. A entrada do PT nos governos municipais e estaduais trouxe uma alteração na concepção classista, que vigorava nos primórdios da organização, quando o princípio da independência de classe ainda era a base de luta do PT. Coelho (2012) salienta que a partir da entrada do PT nos governos ocorreu um abandono dos princípios iniciais, voltando-se mais para um “republicanismo democrático” como princípio que abrigava interesses de classe distintos.

A expansão da burocracia no PT, internamente, significou um distanciamento entre a base e seus dirigentes, marcando a pressão exercida pela diferenciação de renda entre dirigentes e base, onde a maior parte desses dirigentes encontrava-se exercendo cargos na burocracia estatal. Esse fenômeno diferenciava os dirigentes da base, no que tange às condições materiais de existência. Os sucessos eleitorais do PT proporcionaram, aos seus militantes, uma ampliação dos mandatos eletivos, assim como cargos comissionados e de assessoria. Tais cargos ofereciam maiores vantagens materiais do que a pura participação no partido. A pesquisa de Coelho (2012) indicou que o crescimento da burocracia, nos anos de 1990, superou o crescimento da base: havia a entrada de mais militantes remunerados, do que a entrada de filiados de base partidária. Para além desse dado quantitativo, é possível identificar a desarticulação dos dispositivos de organização das bases do partido: núcleos, espaços de formação política, imprensa partidária.

A entrada do PT, nos governos municipais e estaduais, fez com que a visão política que indicava as prefeituras como trincheiras de ataque ao poder central, passasse a ser o indicativo de uma administração, a partir de posições flexíveis, que por meio de acordos e alianças, garantiriam a “governabilidade” do PT. A eleição passou a ocupar o centro da estratégia do partido. Fora do período eleitoral, a atividade dos militantes do PT ficou direcionada aos mandatos, já existentes. Na relação com a base do partido, o PT deixou de lado a construção política dos trabalhadores, e passou a articular sua elaboração política, em torno do mandato vigente. Coelho (2012) complementa que “em vez de uma base partidária orgânica, implantada nos locais de vida e trabalho da própria classe, a prática política das correntes dirigentes do PT apoiava-se em, e assim se reproduz, uma base difusa, reunida em tornos de mandatos” (COELHO, 2012, p. 313). O PT deixou de trabalhar em torno da unificação da classe trabalhadora, para atuar no desmantelamento da organização da independência da classe, fazendo com que a classe trabalhadora se apresentasse, frente ao Estado, não mais como projeto antagônico à ordem vigente, mas, sobretudo como cidadãos, contribuintes, consumidores, atuando nas condições estabelecidas pelo próprio Estado burguês. Coelho (2012) conclui que:

a expansão da burocracia desencadeou pressões que atuaram no sentido de debilitar os vínculos orgânicos com a classe, e o refluxo do movimento operário dificultou o desenvolvimento de contratendências. Concretamente distanciados da classe, os intelectuais de esquerda imbuíram-se da missão de governar “para todos”, administrar o “bem comum”. Isso exigia contornar e conciliar os antagonismos de classe, implantando no partido o

reconhecimento da legitimidade dos interesses da classe dominante. A esquerda torna-se, então, co-gestora dos interesses do capital, que tenta compatibilizar com políticas distributivas e com a abertura de espaços de participação “de todos” na definição de políticas públicas. (COELHO, 2012, p. 315)

O processo de transformismo das organizações de esquerda também se deu pela via intelectual. Uma ordem de fatores intelectuais e morais contribuíram para o convencimento e a conversão de grande parte dos intelectuais de esquerda. Esse fenômeno foi direcionado por um retorno ao liberalismo, através das teorias pós-modernas, que se proclamam como novidade, mas não possuem nenhum elemento novo. Os projetos políticos defendidos pela esquerda brasileira passaram a defender a democracia burguesa liberal, quando deslocou a centralidade das desigualdades sociais para as “diferenças”. Deixou-se de lado o enfrentamento político acerca da desigualdade, para se pensar as diferenças, pelo viés da “filantropia”. A democracia burguesa assimilada pelo novo projeto de esquerda aceitou a desigualdade como uma condição permanente e inevitável. Essa “nova” esquerda não é mais obstáculo para a manutenção da democracia liberal é, sobretudo, agente em prol do projeto burguês.

A “nova esquerda” defende, assim como o projeto burguês liberal, a impossibilidade de superação do capitalismo como ordem social, restando apenas como tarefa o ato de “humanizar” o capitalismo. A possibilidade de um projeto socialista foi deixada de lado, dando lugar a um projeto de sociedade que se “inclua” no tipo de capitalismo contemporâneo. As teses pós-modernas tornaram-se expressões do horizonte teórico-político, por onde a “nova esquerda” procurou legitimar seu projeto político. Coelho (2012) advoga que para a concepção pós-moderna “o ser humano deixa de ser o “conjunto das relações sociais” (MARX) e passa a ser, novamente, o indivíduo” (COELHO, 2012, p. 319). A “nova esquerda” passou a ver os laços estabelecidos pelos indivíduos, sem nenhuma conexão com a condição de classe e a “ética” proclamada, passou a ter extrema ligação com a concepção liberal de “livre escolha” dos indivíduos. Para essa “nova esquerda”, a defesa passou a girar em torno da “liberdade do consumidor diante das vitrines dos shoppings, da liberdade do espectador diante da programação de TV por assinatura e a liberdade do eleitor na cabine de votação” (COELHO, 2012, p. 319).

Wood (1999) destaca que os pós-modernistas rejeitaram a ideia de conhecimento totalizante e de valores universalistas, assim como "as concepções ocidentais de “racionalidade”, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou

socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral” (WOOD, 1999, p.12). Passaram a defender a “diferença”, traduzida em questões identitárias e particularizadas. Wood (1999) destaca ainda que o pós-modernismo atual é descendente da geração de 1960, sobretudo é consequência de uma consciência construída na “época de ouro” do capitalismo (HOBSBAWM, 1995), imersa na crença nos “trunfos” de prosperidade e consumismo. A esquerda pós-moderna, ou "nova esquerda" ou ainda Esquerda para o capital (COELHO, 2012) possui uma vasta gama de tendências intelectuais. Seus interesses giram em torno da linguagem, da cultura e discurso, numa visão “desconstrucionista” “segundo as quais nossos padrões de pensamento são limitados e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos” (WOOD, 1999, p. 11). A sociedade não representa a língua, a sociedade é a língua, sendo assim, “nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos” (WOOD, 1999, p. 11).

Outros pós-modernistas, segundo Wood (1999), embora defendam a importância do “discurso”, insistem na “construção social” do conhecimento de maneira diferente do defendido pelos marxistas, que sempre reconheceram que o conhecimento humano se dá pela mediação da prática social. Para esses pós-modernistas, o conhecimento científico socialmente construído ao longo dos séculos, “é nada menos que uma manifestação dos princípios imperialistas e opressivos sobre os quais se fundamenta a sociedade ocidental” (WOOD, 1999, p. 12). Defendem o relativismo epistêmico, ao difundirem que “o padrão da “verdade” científica não se encontra no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas. Dessa maneira, "as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são, em determinado momento” (WOOD, 1999, p. 12). Para os pós-modernistas, esses princípios significam que a sociedade precisa:

rejeitar as preocupações e formas “economísticas” tradicionais de conhecimento da esquerda, tal como a economia política. Temos, na verdade, de repudiar todas as “histórias grandiosas”, tais como as ideias ocidentais de progresso, incluindo as teorias marxistas de história. [...] Se crê que o marxismo [...] supostamente reduz a variada complexidade da experiência humana a uma visão monolítica do mundo, “privilegiando” o modo de produção como um determinante histórico; a identidade de classe, e não outras “identidades” e os determinantes “econômicos” ou “materiais” em lugar de “construção discursiva” da realidade. (WOOD, 1999, p.13)

O princípio pós-moderno fundante por trás dessas tendências concentra-se na fragmentação do mundo e do conhecimento humano. Politicamente, esse princípio implicou numa visão onde as ações coletivas fundamentadas em uma identidade social

comum são consideradas experiências “totalizantes”, que não respeitam as variáveis e incertas identidades individuais. As tendências pós-modernistas não emitem críticas ao capitalismo, uma vez que para o discurso pós-moderno, o capitalismo é considerado um sistema “totalizante”. As questões políticas passaram a ser reduzidas a lutas fragmentadas no âmbito das “políticas de identidade” ou reduzidas ao campo pessoal. Segundo Coutinho (2010), as relações de hegemonia na contemporaneidade se reduziram à hegemonia da pequena política, baseadas na construção do consenso passivo dos governados, expresso pela não participação das massas na política e pela aceitação do modo de produção de vida existente, como algo concebido naturalmente.

As pesquisas desenvolvidas pelo LIEPE, têm demonstrado que nessas relações há também processos coercitivos de novo tipo, que não estão ligados ao âmbito da violência empreendida pelo aparato militar, mas que desenvolvem outros meios de punição, que passam pelo aparato psicológico e social. Coutinho (2010) acrescenta que “também contribuem para difundir essa hegemonia da pequena política todos os que dizem que vivemos o fim das ideologias, que a diferença entre esquerda e direita desapareceu” (COUTINHO, 2010, p.31), todos aqueles que retiram a historicidade da análise dos processos sociais ao negar:

a existência de estruturas e conexões estruturais, bem como a própria possibilidade de “análise causal. Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social (como, por exemplo, o sistema capitalista), com unidade sistêmica e “leis dinâmicas” próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão e “discurso”. [...] temos o que parece ser uma contradição em termos, uma teoria de mudança de época baseada em uma negação da história. (WOOD, 1999, p. 15).

Segundo Gramsci (2014) é ação da grande política reduzir as questões ao âmbito da pequena política. Como grande política, Gramsci (2014) compreende todas as questões que estejam em consonância com “à luta pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (GRAMSCI, 2014, p. 21). Enquanto que a pequena política, segundo Gramsci (2014), compreende questões “parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política” (GRAMSCI, 2014, p. 21). Encontramos relatos de negação das ideologias, ao reafirmarem o fim das disputas entre o campo político de esquerda e o campo político de direita. Quando perguntados sobre qual campo de disputa se encontra a atuação da CNDE, 80% dos entrevistados acreditam que a CNDE se localiza no campo de esquerda. Embora, 60% dos entrevistados acredite que não existe, nos dias atuais,

campos políticos de esquerda e/ou de direita e que a sua bandeira de atuação se caracteriza pela defesa da democracia. Esse fenômeno também ser comprovado pelas ações políticas desenvolvidas pela CNDE, articuladas com fundações e institutos, dirigidos pelo capital financeiro, além da própria composição do seu grupo dirigente promover a conciliação entre capital e trabalho.

As estruturas e conexões estruturais, assim como as análises causais presentes na análise histórica, são suprimidas pelas teses pós-modernistas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social amplo, sistêmico e abrangente como o sistema capitalista, o que existe na contemporaneidade é a defesa do efêmero, do poder, da opressão, da identidade e do discurso. Rejeita-se qualquer possibilidade de escrita de uma história universal, o que Wood (1999) aponta como uma contradição presente nas teorias pós-modernas, que se conclamam como uma teoria de mudança de época – algo que transcende à época moderna, – mas se baseia na negação da história. As teses defendidas pelos intelectuais da “nova esquerda” aliam a defesa pelo fim da história, a uma espécie de pessimismo político, onde a inexistência de sistemas que possam ter suas causas analisadas, leva a ideia de que não podemos compreender a origem dos problemas que “oprimem” a humanidade. A solução para essa problemática não está mais nas saídas coletivas de uma oposição unificada, propostas pelos socialistas, mas sim nas resistências particularizadas e fragmentadas.

Wood (1999) acrescenta que tal pessimismo político tem uma ligação muito estreita com a ideia de prosperidade capitalista, expressa no “consumismo”, na multiplicidade de padrões de consumo e na proliferação de “estilos de vida”. As múltiplas teses desenvolvidas pelos intelectuais pós-modernistas da “nova esquerda”, não reconhecem as crises orgânicas do capitalismo, acreditam que as possibilidades de resistência ao capitalismo são limitadas e ainda existem àquelas teses que acreditam que:

se não podemos realmente mudar ou mesmo compreender o sistema (ou sequer pensar nele como sistema), e se não temos, nem podemos ter, um posto de observação de onde criticar o sistema, muito menos de onde se por a ele – se não podemos nem temos nada disso, o melhor é relaxarmos e aproveitarmos. (WOOD, 1999, p. 17)

Como destaca Wood (1999) para os intelectuais pós-modernistas – a vanguarda intelectual que subsidia a “nova esquerda” – a pós-modernidade não faz parte de um processo histórico, mas sim é a própria condição humana em si e. Dessa forma, os intelectuais da “nova esquerda” brasileira colocam obstáculos para a luta consciente,



assim como estimulam relações de alienação, uma vez que compreender o homem contemporâneo na esfera da liberdade, apenas é possível se forem ocultados os mecanismos de alienação, o que já configura a própria alienação. O caráter burguês da visão de mundo da “nova esquerda” retira a luta de classes como elemento ontológico da sociedade no capitalismo e referencia a ideia de fragmentação e dispersão do projeto político. Tudo isso defendido na contemporaneidade por diversos intelectuais, que no processo de crise, romperam com o marxismo e aderiram aos movimentos pós-modernos. Já que “agora não mais representa a conquista, pela classe trabalhadora, de posições no complexo de trincheiras e fortificações da classe dominante, mas, ao contrário, a consolidação da hegemonia burguesa no interior do movimento operário” (COELHO, 2012, p. 320).

A “nova esquerda” ao deslocar seu projeto político para os fundamentos da visão burguesa de mundo, transformou-se na esquerda do capital e seus intelectuais passaram a ser intelectuais orgânicos, por adesão, da classe dominante. O pós-modernismo por trás de uma aparente radicalidade, propõe uma reconciliação com a realidade, sugerindo “um presente alternativo a ser construído por intermédio de mudanças que deliberadamente evitam qualquer nexos com um projeto de futuro que signifique a superação revolucionária do presente” (COELHO, 2012, p. 323). A esquerda para o capital se compromete com a ordem que domina o presente, que é a ordem do capital e sua proposta é humanizar o capital, sem jamais abolir o seu domínio sobre a sociedade. Coelho (2012) afirma que:

a restauração intelectual e moral foi esta conversão maciça de intelectuais de esquerda à perspectiva de preservação da ordem, que é a pedra angular da visão de mundo da classe dominante. Para esta conversão o pós-modernismo contribuiu destacadamente, por sua capacidade de atrair os intelectuais que emergiam da experiência da derrota para a negação performática dos projetos emancipatórios. A restauração é a expressão da recomposição da hegemonia burguesa no plano cultural e, também aqui, a “assimilação dos elementos ativos” das classes subalternas, que constitui o transformismo, é um dos seus mecanismos.” (COELHO, 2012, p. 323)

Destacamos, assim como Wood (1999), que não podemos negar a importância das defesas pós-modernistas em torno das “identidades”, da luta contra a opressão, do discurso numa sociedade dominada pela política cultural. Devemos, no entanto, buscar no materialismo dialético a explicação para esses fenômenos presentes na contemporaneidade, já que “uma compreensão materialista é, em vez disso, um passo essencial para libertar a cultura do estrangulamento da transformação de tudo em mercadoria” (WOOD, 1999, p. 18). O momento histórico contemporâneo nos exige,

mais do que em qualquer outra época, um projeto universalista de sociedade. A realidade social do sistema capitalista é “totalizante”, penetra não somente nas condições objetivas da existência, mas, sobretudo nos aspectos da vida social e do ambiente natural. A lógica do capital em transformar tudo em mercadoria, estimular a competição e priorizar a maximização do lucro, impregna a ordem social de forma “totalizante”. O marxismo ofereceu as bases para a compreensão do sistema capitalista, a partir de “conhecimentos totalizantes” acerca do capital, o que é rejeitado pelos intelectuais orgânicos da “nova esquerda” ou da esquerda para o capital. A luta anticapitalista precisa reunir interesses e recursos da classe de forma universal.

A década de 1990, segundo Mattos (2005), não nos permite uma avaliação muito positiva da atividade sindical. O autor (2005) apresenta que houve uma interrupção na escalada grevista dos anos 1980, onde segundo os dados produzidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), de 4000 atividades grevistas no ano de 1989, houve uma redução em 1992, para 653; em 1995, para 1258 greves; e em 1997, para 630. Houve também, segundo Mattos (2005), no interior dos sindicatos uma queda no número de sindicalizações, uma grande dificuldade de mobilização dos trabalhadores, problemas de sustentação financeira e indefinições quanto às propostas político-sindicais das principais lideranças.

Foi um período onde os intelectuais de esquerda passaram a defender a direção intelectual e moral da sociedade a partir de bases restauracionistas e de reconciliação com a ordem do capital, abandonando a crítica ao capitalismo e a perspectiva de sua superação. A hegemonia burguesa ao assimilar esses intelectuais, ampliou seu escopo de funcionários, que passaram a defender um projeto político de recusa ao capitalismo existente, propondo mudanças sem transgredir à ordem, tornando-se intelectuais da esquerda do capital. Os intelectuais de esquerda, em sua ação transformista, deixaram de organizar a classe trabalhadora como sujeitos políticos independentes, para reorganizarem o Estado burguês, defendendo a preservação da ordem. O transformismo é expressão da hegemonia da classe dominante, portanto os intelectuais de esquerda ao romperem com a classe trabalhadora, a partir dos vínculos transformistas, foram absorvidos pela hegemonia burguesa, passando a atuar como intelectuais orgânicos da classe dominante.

Coelho (2012) destaca que, no Brasil, o transformismo da esquerda contemporânea não levou apenas a assimilação de intelectuais da esquerda a um determinado partido burguês, mas também, houve um processo de transformação, no

qual o próprio PT, tornou-se a ala esquerda da classe dominante. Como exemplo, Martins (2009) destaca a presença de empresários como Oded Grajew, com relações muito próximas a corrente política dirigente do PT, além da proposta, não levada a cabo, de se criar uma frente de empresários no interior do PT, na década de 1990. De acordo com Coelho (2012), a esquerda do capital “não conseguiu conquistar a posição hegemônica entre as frações e grupos da classe dominante” (COELHO, 2012, p. 334), o que não minimizou a importância do trabalho político desenvolvido pela esquerda já que:

o mais importante serviço que ela prestou à ordem capitalista, e que ajudou para que fosse aceita como uma alternativa política confiável para a classe dominante foi a produção da desorganização política das classes subalternas, a derrogação do “espírito de cisão. (COELHO, 2012, p. 334)

O novo sindicalismo que veio se configurando, nesse contexto de recomposição burguesa, teve como expressão a criação da CUT, no ano de 1983, na ocasião do I CONCLAT, organizado num clima de divisionismo e disputa entre a Unidade Sindical, de bases reformistas e a ANAMPOS – tendência sindical de tipo combativo formado por lideranças do movimento da igreja católica da teoria da libertação e das comunidades eclesiais de base – organizações independentes, leninistas e trotskistas e participantes do PT. A Unidade Sindical tentou deslegitimar o I CONCLAT, ficando a cargo da ANAMPOS a condução do congresso e a criação da CUT. O objetivo de criação de uma Central de Trabalhadores significou a organização de uma instituição intersindical, que tivesse como ação centralizar a luta dos trabalhadores. Os princípios defendidos pela CUT, em seu estatuto inicial, reafirmaram a luta pelo socialismo, enquanto alternativa da classe trabalhadora. A partir do 3º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CONCUT), a tendência Articulação Social, majoritária na direção da CUT, promoveu uma redefinição organizativa que acabou por cercear a participação de uma grande quantidade de delegados da base, nos congressos nacionais, a fim de articular a permanência da Articulação Sindical, na direção da CUT.

A direção nacional da CUT, a partir do 4º CONCUT, no ano de 1991, passou a “dirigir o movimento sindical dentro dos limites da ordem institucional, de modo que não conseguiu responder à altura à ofensiva neoliberal” (SOUZA, 2002, p. 150). A democracia, nos limites burgueses, passou a ser a bandeira de luta defendida, na tentativa de assimilar as lutas pelas questões de “cidadania”, restritas nos anos anteriores aos movimentos sociais. Nesse mesmo ano, a CUT como uma das representações sindicais representantes da classe trabalhadora participou do Fórum

Capital/Trabalho, organizado pelo PNBE. A CUT assumiu a posição de um sindicalismo de colaboração, participando do “Entendimento Nacional” com Collor e nas câmaras setoriais, do apoio à posse de Itamar Franco, "em defesa da governabilidade capitalista” (LAPA, 2017, p. 103). Encaminhou-se um processo crescente de burocratização da CUT, esvaziando-se de princípios caros à organização autônoma da classe trabalhadora: a democracia interna, o movimento de base e a luta anticapitalista. A filiação à Confederação Internacional de Sindicatos Livres (CIOSL) – central mundial de caráter socialdemocrata – também indicou o caminho tomado pelas transformações que a CUT vinha sofrendo. O VI CONCURT, que aconteceu no ano de 1997, tornou claro o abandono da CUT ao enfrentamento às políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso, distanciando-se da perspectiva unitária dos anos 1980 e colocando-se apenas como espaço de criação de propostas alternativas, aos problemas trazidos pelo avanço da ideologia neoliberal no país, nos limites da via institucional.

Tais transformações de encaminhamento político tem incidência sobre a ramificação educacional da CUT: a CNTE. Destacamos a atuação da CNTE, já que a mesma se encontra presente na direção da CNDE, desde a sua organização, em 1999. Procuramos compreender o contexto histórico de criação da CNTE dentro da virada de posição sofrida pelo sindicalismo brasileiro, na década de 1990, na tentativa de compreendermos sua atuação no interior da CNDE. A CNTE foi criada, no ano de 1990, a partir da aprovação da ampliação da base de filiados da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), para todos os profissionais da educação, realizada no XXII Congresso da CPB, em janeiro de 1989. Segundo a CNTE (2018), a CPB passou a se chamar CNTE com a intenção de “unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2018). Essa força de atuação tem suas bases fundadas nas ações políticas, definidas pelo sindicalismo de colaboração, a partir de estratégias de conciliação entre capital/trabalho, como o destacado por Lapa (2017) quando a CNTE:

visando alcançar o Piso Nacional, integrou o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Pública, contrariando a posição assumida pelo SEPE como proposta de educação para a classe trabalhadora e como política a ser defendida como plataforma salarial, no I Congresso de Educação e Unificação. (LAPA, 2017, p. 104)

A CNTE aderiu ao programa de reformas projetado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e chancelou o Plano Decenal de Educação Para Todos(1993), desenvolvido no governo Itamar Franco. A CNTE não se opôs ao projeto EPT, pelo contrário, tal projeto representou bandeiras de luta que a CNTE já vinha desenvolvendo, ainda quando era CPB. Segundo a CNTE, a Conferência de Educação, realizada em Jomtien, estava baseada na Constituição brasileira de 1988, exprimindo o que eles entendem como defesa pelo “direito à educação”. Encontramos, nos materiais produzidos pela CNTE, dados referentes à preocupação da central sindical com o “combate à pobreza”, com o dinheiro direto na escola e com o FUNDEB, mesmo antes do fundo ser criado. Para a CNTE, qualquer movimento que tivesse como prisma a defesa pelo “direito à educação” era significativo para a instituição, independente da classe fundamental que estivesse por trás do projeto e dos sentidos atribuídos à educação.

As reformas educacionais empreendidas a partir da Conferência sobre Educação Para Todos (1990), no Brasil, defenderam o crescimento econômico e o “alívio à pobreza”, como se o primeiro nada tivesse a ver com a produção do segundo. A Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos (1990) e todos os documentos, conferências, programas e leis surgidas após a sua materialização, no ano de 1990, promoveram uma educação dual, fragmentada que nada tinha, na essência, de proposta universalizante, sobretudo no seu fundamento de preparação do filho da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. Um trabalhador de novo tipo para as novas condições propostas pela acumulação flexível. Além de estar totalmente imbricada com a economia de mercado, foi responsável por orientar a implementação da gestão gerencialista no interior da educação pública.

Sobre a relação da CNTE com o movimento empresarial TPE, a Central Sindical atribui ao mesmo, uma posição de referência na defesa pelo “direito à educação”, na contemporaneidade. Segundo a CNTE, nos aparelhos midiáticos, o movimento empresarial TPE, apresenta os problemas da educação pública, no entanto não apresenta as soluções, destacando essa característica como única crítica ao TPE. Entendemos que existe um equívoco nessa interpretação, uma vez que o movimento TPE não apenas trabalha sob a perspectiva da produção de números e estatísticas, que projetam o fracasso da administração pública em relação à educação, sem referenciar tais problemas com o sistema social capitalista, como também propõe soluções que inserem o empresariado na administração pública.

Martins (2016) destaca o lançamento do PDE (2007) no governo Lula, pelo ministro da educação Fernando Haddad, com o nome de “Compromisso de Metas Todos Pela Educação” totalmente alinhado com as metas produzidas pelo TPE. Martins (2016) destaca que em entrevista, Luís Norberto Paschoal, sócio fundador do TPE relatou que o governo “copi[ou] até o nosso nome, e seguiram praticamente todas as nossas recomendações. [...] se o governo está fazendo o que pedimos, e fixou a mesma meta que nós, o ano de 2022, que seja bem-vindo” (MARTINS, 2016, p. 98).

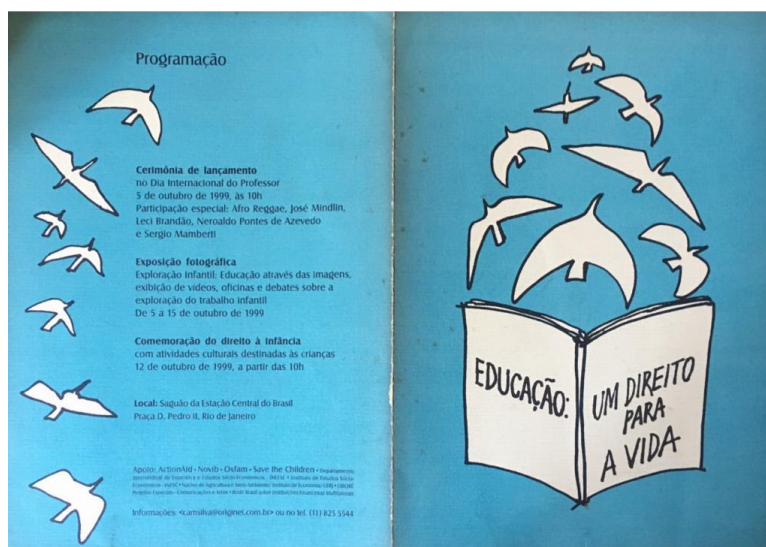
A partir desses posicionamentos, tornou-se mais claro o entendimento acerca da participação da CNTE na direção da CNDE. Não há divergência de projetos. Ainda segundo a CNTE, a CNDE é importante não apenas por ser uma organização que defende o “direito à educação, mas, sobretudo porque a CNDE agrega uma quantidade de organizações, em diferentes campos de atuação, que a CNTE, enquanto uma entidade eminentemente representativa do movimento sindical, não conseguiria articular. Compreendemos que a participação da CNTE é confluyente com a política de conciliação assumida pela entidade, desde a sua criação, na década de 1990, assim como com o sindicalismo de colaboração entre capital/trabalho, defendido também pela CUT, na qual a CNTE é filiada.

As teses produzidas pelas tendências contrárias à Articulação Sindical, tendência majoritária, refletiram no Congresso Extraordinário de Educação do SEPE/RJ, o abandono do enfrentamento ao capital, expressas pelas ações políticas defendidas pela CUT e pela sua filiada CNTE. Sobretudo, quando evidenciou o trabalho de conciliação entre capital e trabalho desempenhado pela instituição que “cada vez mais se abandona a concepção de independência de classe que norteava a fundação da CUT” (SEPE. Caderno de Teses. Congresso Extraordinário de Educação do SEPE/RJ. Rio de Janeiro, abril de 1997, p.8 *apud in* LAPA, 2017, p. 111). As teses em questão ainda denunciam o imbricamento das organizações sindicais representativas dos trabalhadores com as políticas neoliberais, na defesa de um capitalismo de face mais humana:

Atualmente, a direção majoritária procura políticas dentro do capitalismo para ter “crescimento econômico com distribuição de renda”. Nada mais utópico, já que o capitalismo tem uma tendência crescente a concentrar renda e riquezas nas mãos de uma minoria, gerando cada vez mais milhões de miseráveis. Para nós do MTS, a construção dessa nova direção exige a unidade de todas as correntes organizadas, companheiros e companheiras de opções partidárias variadas que se contrapõem às políticas de capitulação privilegiadora da pressão institucional que levou a CNTE após participar dos diversos fóruns de discussão do governo para a aplicação do Plano Decenal de Educação, a assinar o Pacto de Valorização do Magistério, que apontava para um piso de R\$ 300,00, para uma proposta rebaixada mais tarde abandonada pelo próprio governo e das câmaras setoriais os pactos firmados

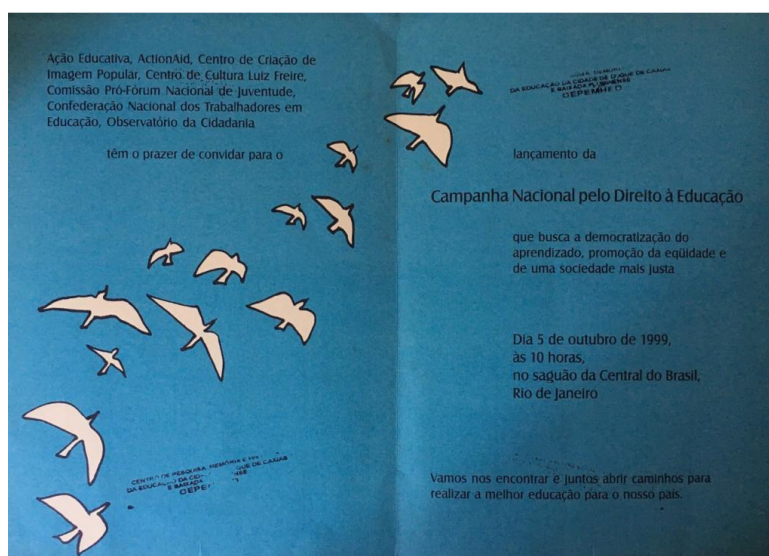
entre patrões, governo e trabalhadores, na prática aumentaram a produtividade das empresas, sem diminuir os índices de desemprego na região do ABC paulista. (SEPE. Caderno de Teses. Congresso Extraordinário de Educação do SEPE/RJ. Rio de Janeiro, abril de 1997, p.9 apud in LAPA, 2017, p. 112)

A CNTE mobilizou mais de mil profissionais da educação das redes municipal e Estadual do Rio de Janeiro para a participação do lançamento da CNDE, no Rio de Janeiro, no ano de 1999, junto ao Fórum Nacional de Luta por Trabalho, Terra e Cidadania. A agenda política defendida pela CNTE vem ao encontro dos fundamentos da esquerda para o capital (COELHO, 2012) que tem, no abandono ao marxismo e no transformismo dos seus intelectuais, as bases fundantes de sua estratégia política. Fundamentos inscritos na agenda social-liberal em curso, em prol do projeto de concertação nacional. Na direção da CNDE, a CNTE compõe uma frente social-liberal que pensa a educação nos moldes da economia de mercado e do gerencialismo. Políticas que não diferem do formulado pelas agências internacionais e movimentos empresariais nacionais.



**Figura 2.** Convite de Lançamento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Frente).

Fonte: Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense.



**Figura 2.** Convite de Lançamento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Verso).

Fonte: Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense.

A presença do MST, na direção da CNDE, nos impôs o desafio de tentar compreender quais as transformações sofridas na sua agenda política, visto que o MST é um movimento social de tamanha relevância na conjuntura da organização da classe trabalhadora no Brasil. Os movimentos sociais se materializaram, na década de 1980, pelo enfrentamento com o Estado, no sentido estrito, na ausência de políticas sociais, como expressão da luta de classes. Representaram a necessidade de uma ação coletiva materializada na disputa pela hegemonia, no interior do Estado ampliado. Gohn (2011) chama a atenção para uma das premissas básicas acerca do processo de constituição dos movimentos sociais, a autora os considera como:

fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo. (GOHN, 2011, p. 333)

A matriz ideológica que permeou as discussões dos movimentos sociais, na década de 1980, teve, na maioria das vezes, o marxismo como referência. Foram movimentos, em sua maioria, que se propuseram a avançar para além das questões corporativas, sobretudo por serem organizados pela ação coletiva de sujeitos inseridos nos problemas sociais sobre os quais exigiam transformações. A criação do MST



perpassa essa característica. Institucionalizado, no ano de 1984, na luta pela terra e pela reforma agrária, o MST é criado em oposição aos sindicatos rurais, que se propunham a funcionar dentro dos limites da ordem capitalista. Os trabalhadores rurais se organizaram para o enfrentamento dos conflitos fundiários, a partir das ocupações de terra, como forma de pressão diante de um modelo agrário de concentração de terras, intensificado pelo golpe empresarial-militar, que teve como consequências o aumento do processo de exclusão dos pequenos agricultores e o êxodo rural. Foram as ocupações iniciais do MST, no sul do Brasil, aliadas à luta dos agricultores que perderam suas terras com a construção da barragem de Itaipu, no Paraná, no início da década de 1980, que deram início a tentativa de construção de uma unificação política entre os trabalhadores sem terra. A relevância da atuação do MST, no cenário brasileiro, vai além da luta pela Reforma Agrária. O MST também se tornou símbolo de resistência à ditadura militar.

No processo de constituição do MST, enquanto movimento social, a educação foi se estabelecendo como preocupação central. O MST vem adensando reflexões sobre a concepção de educação pública, que mais possui confluência com suas vivências e práticas. Nesse sentido, na década de 1990, foi criado o setor de Educação do MST, que passou a organizar a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e a formação de professores para o trabalho na educação do campo. O setor de educação do MST vem se debruçando na construção coletiva da concepção de educação do movimento e na sua organização. Num dos primeiros textos produzidos pelo setor de educação, escrito no ano de 1990, encontramos a concepção de educação defendida pelo MST, pautada no trabalho como princípio educativo e voltada para a "construção do projeto de sociedade socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos seus sujeitos" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Segundo o coletivo Nacional de Educação os objetivos fundamentais almejados pela educação do MST concentram-se na:

a perspectiva de cultivo da identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social como o MST, e também a perspectiva de fortalecimento da mobilização "por uma Educação do Campo", que consideramos uma das nossas ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola (o que ainda não conquistamos em nosso país), e de construção de um projeto de educação vinculado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social.[...] uma das tarefas da escola é a de ajudar a preparar os futuros militantes do MST e para a causa da transformação social. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005)

A educação no MST se constitui a partir da luta de classes. A pedagogia que se desenvolveu, no decorrer da década de 1990, coletivamente, partiu das reflexões acerca da prática educativa do MST e se propôs a pensar desde a organização estrutural de uma instituição escolar, presente num movimento pela reforma agrária, até seu conteúdo – o currículo, as metodologias, a avaliação, as questões político-pedagógicas. Numa trajetória que vai desde a luta pela criação de escolas oficiais nos assentamentos, até a luta pela direção política e pedagógica do processo educativo, que deveria ser desenvolvido nessas escolas. A concepção de educação defendida pelo MST partiu de uma perspectiva revolucionária.

Em que medida a concepção de educação defendida pelo MST tem confluência com a concepção de educação defendida pela CNDE? Quais os motivos levaram o MST a compor a direção de um movimento em conjunto com entidades empresariais? Há uma mudança na pauta de atuação do MST nos moldes da esquerda para o capital? Propomo-nos, nesse trabalho de pesquisa, tentar compreender os caminhos que levaram um movimento, que tem a sua constituição enraizada na luta de classes com o objetivo de produzir uma nova hegemonia dos trabalhadores, vir a compor a direção de uma organização imbricada com a construção de uma nova sociabilidade para o capital, no século XXI. Assim como o descrito pelo próprio MST, no dossiê MST Escola, no caderno 13, "à medida que mudam as concepções e estratégias gerais do MST, muda também o tipo de discussão e de reivindicação que se faz em relação à educação e à escola" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 11). Estaríamos diante de uma mudança nas concepções e estratégias gerais do MST? Delimitamos alguns caminhos que podem nos ajudar a pensar sobre essa questão.

Houve uma confluência entre a formação e constituição do MST com a formação e constituição do PT. A entrada do PT na burocracia estatal representou um aceno de possibilidade para a realização da reforma agrária no país. Comprovada na própria interlocução para que o MST fosse recebido pelo governo Itamar Franco (1993) – primeira vez que o movimento foi recebido por um presidente após nove anos de sua fundação. Esta interlocução foi realizada por setores do PT e da CUT presentes no interior da burocracia estatal<sup>22</sup>. O governo de Fernando Henrique Cardoso não foi flexível com a organização dos trabalhadores sem terra. Recebidos apenas cinco vezes

---

<sup>22</sup> O encontro ocorreu por intermédio de Walter Barelli, a época Ministro do Trabalho do governo, vinculado tanto a CUT, quanto ao PT. Walter Barelli foi Ministro do Trabalho entre outubro de 1992 e abril de 1994.

pelo presidente, o MST sofreu com a criminalização do movimento, a truculência da repressão da polícia e o tratamento da reforma agrária dentro da ordem capitalista em sua face neoliberal. O discurso do governo Fernando Henrique Cardoso atribuiu à agricultura familiar a alcunha do retrocesso, reforçando a ideia de seu desaparecimento para que o país alcançasse desenvolvimento pleno.

Vários massacres ocorreram no período do governo Fernando Henrique Cardoso. Como ações do governo de Fernando Henrique Cardoso em relação a reforma agrária, destacamos: a desvinculação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) do Ministério da Agricultura; a criação do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (1996); criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) (1996); o assentamento de mais de 280 mil famílias; o lançamento do programa Cédula da Terra junto ao BM (1997-2002); a mudança do Ministério Extraordinário de Política Fundiária para Ministério do Desenvolvimento Agrário (1999); o monitoramento dos movimentos sociais pela polícia federal (2000); e uma série de medidas provisórias que limitavam a atuação do MST. Todas as ações desempenhadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso pretenderam isolar o MST, a fim de que suas ações políticas não reverberassem para fora do campo.

A aliança do PT e do MST para a eleição de Lula da Silva, no ano de 2002, veio com a esperança de mudança acerca das políticas de Reforma Agrária. No entanto, os dois mandatos do governo Lula da Silva não romperam com as políticas neoliberais já existentes para a reforma agrária. O PT e sua política de conciliação promoveram diversas tentativas de reunião entre os interesses dos ruralistas e dos trabalhadores sem terra, tarefa impossível de realizar. O governo Lula manteve as políticas assistencialistas e isolacionistas do governo anterior, sobretudo algumas tiveram o nome trocado – como o caso do Banco da Terra de Fernando Henrique Cardoso, substituído pelo Crédito Fundiário. Em resposta às ocupações e manifestações, Lula da Silva empreendeu discursos de tratamento da reforma agrária dentro das leis vigentes – neoliberais – e com a defesa da harmonia entre as classes.

O governo de Lula da Silva criou o Ministério do Desenvolvimento Agrário que não possuiu o mesmo peso político do Ministério da Agricultura e Pecuária. Como políticas do governo Lula, destacamos: a organização do segundo Plano Nacional da Reforma Agrária (2003); a criação da lei que define a Agricultura Familiar (2006); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (2009); a implantação da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária

(PNATER); e o assentamento de pouco mais de 127 mil famílias. Ao mesmo tempo em que o MST se opunha às medidas de cunho neoliberal do governo Lula, havia um movimento de aceitação ao governo.

No decorrer da pesquisa encontramos ações do MST envoltas na política de “parcerias” com “ONGs” como a Actionaid, fundações ligadas a empresas como a Fundação ABRINQ, organismos internacionais como o Sistema ONU e a União Europeia, entre outros. Quando questionados, o MST garantiu que o financiamento de tais instituições não interfere no posicionamento político da organização, e que se faz necessário tais “parcerias” a fim de garantir a sobrevivência do movimento, uma vez que não possuem recursos financeiros advindos do aparelho estatal. É fato que os APHs não costumam financiar projetos, que não estejam em confluência com as ideologias que desejam difundir. Dessa forma, que ações educativas e políticas poderiam ser desenvolvidas por tais instituições em “parceria” com o MST, se os projetos de sociedade que ambas almejam caminham em direções contrárias? Poderíamos inferir que houve uma mudança na concepção de sociedade defendida pelo MST?

Nos relatos recentes de lideranças do MST, nos jornais e revistas eletrônicas, encontramos ainda, muitas críticas direcionadas às políticas de conciliação desenvolvidas pelo PT. O MST também empreende muitas críticas à entrada do empresariado na educação. O MST compreende que tais apoiadores não possuem os mesmos interesses de classe que o MST. No entanto, obter projetos financiados pelo empresariado não entra na discussão travada pelo coletivo, o que aponta uma contradição. Se o movimento compreende que a educação é um ato político e que a entrada do empresariado na educação determina um tipo de educação, voltada para o capital, parece contraditório que o capital seja o financiador das suas ações.

A questão da autonomia frente às fontes financiadoras foi uma questão que levantamos durante a pesquisa com todos os entrevistados. Procurávamos compreender como a CNDE que se conclama como um APH, representante do campo político da esquerda, que possui na sua direção movimentos de referência como o MST, vem desenvolvendo projetos com diversos APHs do empresariado. Em uma das entrevistas, o Entrevistado 1, relatou que, em relação à autonomia:

as coisas são muito complexas quando se trata do financiamento não é algo mais tão simples. Por exemplo, se a gente vai pegar o movimento Zapatista no México, autonomia do Estado, todo autônomo. Mas de onde vem o dinheiro? Não sei. Mas eles têm muitos financiamentos internacionais. Então, a autonomia às vezes não é autonomia. Autonomia, claro, em determinadas coisas, mas o recurso vem de outras esferas que não te dá autonomia [...] a

reflexão é importante, porque assim tem algumas vinculadas mesmo ao Banco mundial e são ONGs. Eu não estou dizendo que isso nos compra, eu acho que isso não nos compra, o posicionamento tem que ser definido. Se isso não determina o posicionamento, eu não vejo o problema. Claro que a gente não vai pegar o dinheiro lá da Ford, entendeu? Não é isso. Mas o dinheiro está destinado a “X projeto”: infância, por exemplo, o abuso sexual ou outras questões. Se o dinheiro vai de fato pra isso eu acho que é importante, porque se a gente não fizer isso tem várias crianças que vão ser cada vez mais abusadas. [...] porque de fato as ONGs cada vez mais têm assumido o papel do Estado. O Estado também é muito ruim, que é o Estado capitalista, as ONGs também estão nesse campo, então é uma disputa. (ENTREVISTADO 1, 2017)

A reação do MST em relação ao projeto sobre Educação Para Todos, que vem subsidiando todas as “reformas” empreendidas na educação nos últimos vinte e oito anos, também foi uma das questões da pesquisa. Partindo do princípio de que a CNDE possui convergência com os preceitos do projeto de EPT, o MST explicou possuir muitas dificuldades em entrar na pauta nacional, atribuindo sua participação na CNDE como a possibilidade de incidir sobre a dimensão nacional da política educacional. Notamos, porém, que no início da estruturação do setor de educação, o MST se debruçava em compreender a educação nos moldes socialistas e construir uma pedagogia que dialogasse com a realidade dos trabalhadores sem terra. Na contemporaneidade, percebemos que essa última preocupação se mantém, no entanto, existe uma defesa voltada para alguns pressupostos do programa de Educação para Todos, nos moldes da concepção de educação ao longo da vida, difundida pela "Pedagogia das Competências".

Ressaltamos que tal concepção foi desenvolvida pela classe dominante, com o objetivo de manter a sua condição de dominação. Os debates acerca do conceito de aprendizagem ao longo da vida, no cenário educacional brasileiro, possuem uma dimensão estratégica e funcional, na difusão das teses pós-modernistas e do novo modelo de sociabilidade que se quer para o século XXI. Aliado à acumulação flexível, a concepção de educação ao longo da vida procurou incutir nos trabalhadores a ideia de que para se ter emprego, é preciso estar em permanente processo de formação, de qualificação. A dimensão conceitual da qualificação remete à formação teórica e ao mercado da certificação que vai produzir os diplomas que certificam essa formação a partir das competências individuais. A concepção de educação ao longo da vida pensada internacionalmente e desenvolvida nos Estados nacionais está imbricada com a lógica do capital e, portanto, defende-la não está em consonância com uma pedagogia que se propõe transformadora da ordem.

Segundo o MST, compor a direção de uma organização como a CNDE, é importante e fundamental, por conta da articulação, nacional e internacional desempenhada pela CNDE. Embora, a CNDE não possua uma pauta específica sobre a educação no campo, o MST atribui mais um ponto de importância a ela, quando acredita que a CNDE, diante da fragmentação da esquerda brasileira, vem aglutinando diferentes movimentos sociais e organizações em torno da pauta da educação. O MST acredita que os movimentos sociais voltados para a educação, no campo da esquerda, não possuem a mesma capacidade de aglutinação que a CNDE apresenta. Nas fontes analisadas, encontramos uma forte crítica à esquerda, ao posicionamento considerado “marxista ortodoxo”, acerca de se pensar a educação como um todo, sobretudo porque segundo o MST pensar a educação na sua totalidade, é necessariamente esquecer suas especificidades, sendo a educação no campo, uma das mais esquecidas nas discussões sobre educação.

Compreendemos que o movimento da esquerda para o capital tem no abandono ao marxismo um de seus fundamentos. A escolha pelo abandono ao marxismo está em consonância com um processo de mudança de visão de mundo e de projeto de sociedade, associados ao deslocamento da práxis desses sujeitos coletivos. Para a esquerda do capital, a possibilidade de um projeto socialista é quase nula, as lutas travadas giram em torno de uma adequação ao tipo de capitalismo em curso. Trabalham na perspectiva da impossibilidade de superação do capitalismo como ordem social, restando apenas sua “humanização”. Voltam-se, então, para movimentos identitários que valorizam a fragmentação do coletivo em múltiplas identidades que podem ou não estar relacionadas com a identidade de classe. O projeto político passa a ser definido pelas teses pós-modernistas.

O Caderno de Educação, número 13, apresenta uma coletânea de documentos produzidos sobre a educação desenvolvida no MST, no período de 1990 a 2001. A apresentação do Dossiê indica a possibilidade de uma mudança no pensamento do MST, acerca da concepção e da prática da educação. Os editores explicam que a escolha dos textos dessa coletânea não foi aleatória, uma vez que foi o período no qual o MST "se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental e foram estes os principais estudos e documentos que referenciaram o trabalho do Setor de Educação até aqui". (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2005, p.5). A apresentação também indica o texto que apreende a mudança de concepção na educação do MST, referindo-se ao:

décimo terceiro texto “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental”, [...] publicado no final de 1999, mas sua elaboração, como mencionamos antes, foi iniciada ainda em 1994[...] Ele substituiu os outros cadernos com temáticas específicas do cotidiano da escola assumindo um novo e mais alargado entendimento sobre a totalidade pedagógica da escola. [...] Na reflexão sobre a escola este texto marca uma inversão da lógica de pensar ou de planejar o processo pedagógico: a sala de aula não é o único (talvez nem mesmo o principal) espaço educativo da escola e não é apenas para o tempo das aulas que se deve voltar nosso planejamento escolar e nossa intencionalidade pedagógica. [...] Mas a diferença é que nos outros textos, o movimento descrito era da sala de aula para fora e, neste Caderno, se explicita o movimento contrário, a partir da ênfase dada à organização dos processos de gestão e do trabalho escolar. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2005, p.5)

Apontamos a possibilidade de uma alteração do princípio educativo que, nos textos do início da década de 1990, se configurou na categoria trabalho, nesse texto, passou a pautar-se na categoria movimento, com a preocupação na formação identitária “do sujeito social de nome Sem Terra” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2005, p. 200). Para essa concepção, “ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2005, p. 199). No documento, a identidade Sem Terra se configura como uma condição social que “aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: somos Sem Terra do MST” MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2005, p. 199). Os autores não abandonam a categoria trabalho, no entanto a centralidade passa a concentrar-se na produção identitária fragmentada do sujeito Sem Terra.

O MST reconhece que a CNDE não tem em suas propostas um projeto revolucionário de sociedade. A questão que fica é: se a CNDE não possui um projeto revolucionário de sociedade, onde encontra-se a confluência com o projeto de sociedade defendido pelo MST? A compreensão da CNDE como o principal espaço, na atualidade, capaz de organizar o campo da esquerda brasileira é, no mínimo, equivocada. Um movimento que reúne frações de classe do empresariado e movimentos que possuem os fundamentos da esquerda do capital, não pode ser considerado um movimento capaz de trabalhar em prol da transformação social. Compreendemos que a frente movimentada pela CNDE se configura num grande projeto de concertação nacional, empreendido por um conjunto expressivo de frações da classe dominante, em concertação com setores dos dominados, com suas bases fincadas nas teses sociais-liberais. As classes sociais fundamentais não comungam dos mesmos interesses de classe, não sendo possível um

movimento que contenha as duas classes fundamentais, em prol da ascensão da classe trabalhadora, como sujeito da sua história na disputa pela hegemonia.

A participação da CNTE e do MST, na direção da CNDE, confere legitimidade a atuação da CNDE, que passa a ser vista por suas pautas, na aparência, progressistas, como um movimento capaz de representar a defesa pelo “direito à educação” na perspectiva da classe trabalhadora. Da mesma forma que a presença de “ONGs”, na direção da CNDE, sob a perspectiva de uma aura progressista, também escamoteia os fundamentos onde essas instituições encontram respaldo para sua atuação: a ideologia social-liberal. Seguiremos nossa análise acerca da atuação da CNDE, refletindo sobre o papel dessas “ONGs”, a partir da década de 1990, e a essência das suas ações políticas no processo de atualização dos mecanismos de dominação de classe no Brasil.

#### **4.2 Nem esquerda, nem direita? Caminhos distintos em direção ao mesmo projeto**

O aprofundamento da difusão de APHs representa uma das estratégias assumidas pelo processo de atualização da nova pedagogia da hegemonia, na forma atual da dominação de classes. Como é assinalado por Dreifuss (1981), esse processo teve início muito antes do movimento de redemocratização no Brasil. O fortalecimento da "sociedade civil" foi uma das estratégias utilizadas pela burguesia para a conquista do Estado desde o regime político ditatorial que se instalou com o golpe empresarial-militar (DREIFUSS, 1981). Sônia Regina de Mendonça (1986) registrou nas suas pesquisas, o esforço da classe dominante em realizar tal atividade política, desde o fim do século XIX e início do século XX. Nesse mesmo período, os setores de esquerda iniciaram o processo de organização de uma outra hegemonia, a partir da ampliação do número de organizações sociais, com diferentes especificidades, mas que tinham como objetivo comum, a luta pela democratização do país. Aprofundou-se o processo de constituição das chamadas "ONGs", vinculadas aos movimentos sociais, que na década de 1990, passaram a ter mais autonomia frente aos movimentos sociais, afastando-se das lutas políticas de cunho classista. Passaram, dessa forma, a se organizar em torno da promoção de serviços sociais, focalizados no "alívio à pobreza", assim como de pautas políticas de cunho identitário.

Segundo Fontes (2010) dois processos concomitantes contribuíram para essa conformação: o retorno dos exilados e a ampliação das universidades. Por um lado, os exilados retornaram ao Brasil propagando o desencanto com a experiência soviética, herdado do tempo vivido nos países europeus, acarretando uma espécie de rejeição aos



partidos comunistas e ao marxismo-leninismo. Propagaram modelos de associatividade de cunho socialdemocrata, questionaram a integridade dos partidos políticos, sobretudo àqueles ligados a organizações populares e abandonaram as discussões sobre a sociedade, a partir de bases classistas. Neves (2010) destaca a grande influência de intelectuais como Alain Touraine e Edgar Morin nas ideias propagadas pela sociologia brasileira, nesse período.

Segundo Fontes (2010), a ampliação das universidades promoveu um aumento no número de pesquisas que giravam em torno da negação ao estruturalismo e da super valorização de análises sobre os processos internos brasileiros, sem conexão com os processos internacionais, mediados pela influência de debates políticos oriundos das ciências sociais. A produção sociológica voltou-se para questões ligadas à experiência imediata, apregoadas pelos “novos movimentos sociais”, negando as análises que se configuravam a partir da totalidade e da historicidade. Fontes (2010) destaca que o afastamento da Universidade das reflexões sociais de base classista, coadunado à intensa repressão, nos anos de ditadura, dificultou a compreensão dos setores populares em se identificarem enquanto classe, sendo “duplamente instados, de forma paradoxal, a permanecerem no terreno de suas reivindicações mais imediatas: pela repressão, de um lado, e por esses novos acadêmicos, fascinados com o popular” (FONTES, 2010, p. 230). Os dois processos contribuíram para o enfraquecimento da luta de base classista no interior da sociedade brasileira, numa conversão ideal aos interesses do empresariado, que tentava a partir de demonstrações superficiais de descontentamento com o regime ditatorial, arrebatar mais recursos públicos em prol de interesses privados e resguardar-se das reivindicações das lutas populares pela ampliação dos serviços públicos.

Nesse contexto histórico se constituíram as primeiras entidades que se conclamavam como "ONGs". A expressão passa a figurar no cenário internacional a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, já existiam organizações similares sob a alcunha da filantropia, da religião, de cunho educativo e empresarial. Apoiadas, em sua maioria, por organismos internacionais e orientadas para demandas específicas, rechaçavam a coligação a projetos políticos e sociais comuns. Numa proporção infinitamente menor, existiam "ONGs" que tentavam unificar lutas anticapitalistas, no contexto mundial. Muitas "ONGs" foram sustentadas por instituições religiosas, por organizações benemerentes e por setores empresariais tanto nacionais, quanto internacionais. Sobretudo, a filantropia internacional mantinha os projetos dessas

"ONGs" num cunho de assistencialismo e de "alívio à pobreza", sem, no entanto, aliar as desigualdades sociais aos efeitos deletérios do capital. Fontes (2010), salienta que:

a denominação ONG mais confunde do que esclarece o fenômeno, uma vez que usa como critério de classificação o pertencimento institucional ou não de uma entidade, o que envolve dois problemas graves: esquece o fato de que a contraposição fundamental a governo/público é privado/empresa e, em seguida, decreta essa diferenciação unicamente por decisão nomeadora, sugerindo uma existência idealizada, apartada tanto da propriedade privada (mercados) quanto da política. (FONTES, 2010, p. 230)

O primeiro surto de ONGs (FONTES, 2010), no Brasil, ocorreu na década de 1980. Veio como resposta a efervescência de movimentos sociais, de base popular, como o MST, a CUT, o PT, o CEBs e suas ramificações. Fontes (2010) destaca que o contexto nacional era de intensa luta de classes, como reação o capital incentivou a proliferação de "ONGs", apostando na sua essência voltada para a negação das lutas de classe. Ao mesmo tempo, teve início um processo de "onguização" (FONTES, 2010) dos movimentos sociais, no qual as ONGs penetravam no interior de tais movimentos, por meio da prestação de serviços de assessoria para a área da educação e da organização dos setores populares, ocorrendo "a transferência de militância para as áreas de assessoria e "serviço"" (FONTES, 2010, p.236), ao passo que mantiveram o objetivo da transformação social, cada vez mais distante. Como acrescenta Fontes (2010), esse processo reduziu "o engajamento direto numa luta comum e cresc[eu] a oferta de serviços de apoio a lutas com cujas causas estariam, supõe-se de acordo" (FONTES, 2010, p.237).

Fontes (2010) destaca algumas questões centrais do movimento de constituição das "ONGs" no cenário nacional, são elas: a negação a luta de base classista; a consolidação de serviços de "assessoria" aos movimentos populares, transformando a militância em trabalho remunerado, balizado pelas leis do mercado; a profunda transformação no sentido de autonomia, tanto no sentido da construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, quanto no sentido do autofinanciamento; a extrema visibilidade adquirida pelas "ONGs", consolidando-as como expressão mais adequada da sociedade civil; a idealização da sociedade civil como esfera da virtude e o Estado como expressão da ineficiência, ocultando a atuação do empresariado no cenário político nacional; a materialização da entrada do empresariado como expressão racional da sociedade; a ratificação da separação entre sociedade e Estado, de cunho liberal; e a proliferação da ideia do capitalismo como única via possível. A expansão das ONGs contribuiu para fluidificar o significado do engajamento social e o entendimento da real

extensão da luta que se travava no período, consagrando a sociedade civil como espaço da virtude, da "filantropia", da solidariedade e da ausência de conflitos sociais, estendendo-se para as décadas seguintes.

Para a ideologia neoliberal, o Estado deve deixar de ser o executor das políticas sociais. Para o neoliberalismo ortodoxo, a ideia se volta para a privatização, deixando o mercado responsável pelas "questões sociais"; já para a sua face social-liberal, a responsabilidade na execução das políticas de cunho social é repassada para a sociedade civil criando o termo "público não-estatal". Foi na década de 1990, que o consenso neoliberal na América Latina ganhou impulso, com o investimento de fundações estadunidenses, sobretudo a Fundação Ford. Para a nova pedagogia da hegemonia, era necessário produzir uma massa de intelectuais capazes de fazer frente ao socialismo – visto como uma ameaça à formação social capitalista – desligada do autoritarismo e que tivesse o consenso como estratégia, na direção e na expansão do capitalismo. Neves (2010) esclarece que "o boom da participação experimentado durante a reabertura democrática foi sendo contido de um lado pela deterioração das condições gerais de vida e reconvertido, de outro lado, em novas formas associativas baseadas não mais no confronto e sim na colaboração" (NEVES, 2010, p.78). Primeiro, houve o investimento na desqualificação da política, para em seguida, repolitizar a política. E nesse movimento ocorreu a proliferação das "ONGs", "como verdadeiros cavalos de Tróia do neoliberalismo mundial" (NEVES, 2010). Fontes (2010) acrescenta que:

Se, até 1988, o Estado remanescente da ditadura (e seus aparatos) estava sob o alvo de duríssimas e legítimas críticas, não perceber a estreita e íntima correlação entre sociedade civil e Estado apagava o vínculo já tradicional entre eles e os aparelhos privados de hegemonia dos setores dominantes. Principalmente, dificultava a coesão necessária para a realização de lutas universalizantes, cuja viabilidade depende fortemente de uma estreita correlação entre os diferentes aparelhos privados de contra hegemonia. (FONTES, 2010, p.267)

A criação da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), em 1991, contribuiu para o adensamento do "empresariamento da solidariedade, do voluntariado e a formação de uma nova massa de trabalhadores desprovidos de direitos" (FONTES, 2010, p. 268). Com a presença, inicialmente, de 200 entidades, a ABONG foi conclamada a principal porta-voz da sociedade civil brasileira. Trouxe, com isso, algumas questões sobre sua forma de atuação no cenário brasileiro, tais como: uma autonomia reduzida ao "não vínculo" com a esfera governamental; a proposição da gestão privada de recursos públicos; o incentivo a

acordos com agências internacionais como o BM, por exemplo; a cristalização das "ONGs" como esferas associativas, sem referência com as classes sociais; a proclamação da ABONG como interlocutora do governo, das entidades internacionais e das universidades, para todo assunto relacionado à sociedade civil; o agrupamento de diversas "ONGs" e diversas entidades com interesses múltiplos; o aprofundamento da idealização da sociedade civil como espaço da virtude; a desqualificação programada do público, para o posterior sequestro pelo setor privado; a proposição das "ONGs" como um suposto "Terceiro Setor" (nem Estado, nem Mercado); a admissão de "parcerias" com setores sociais diversos como governos, partidos e movimentos sociais; a integração à ideologia neoliberal materializada pelo aparato governamental; o financiamento por entidades empresariais; o investimento na formação de setores populares para a geração de emprego e renda; a reificação da pobreza como fato e sua separação das desigualdades sociais como categorias distintas; e a redução da noção do público, configurado à noção de consumidores de ações paliativas desenvolvidas por novas "ONGs". Houve um processo de corrosão e deslocamento do papel dos movimentos sociais que buscavam a hegemonia da classe trabalhadora, iniciado na década de 1980, por um processo peculiar, denominado por Fontes (2010), de mercantil-filantropização da luta social. Esse percurso conferiu à sociedade civil a ideia de um espaço homogêneo de lutas unificadas, escamoteando as lutas travadas entre as diferentes frações de classe organizadas.

Na sociedade política, o governo de Fernando Henrique Cardoso materializou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado pelo MARE, sob a direção do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, iniciado no ano de 1995. Para Peroni (2009), foi no PDRAE que as relações entre o público e o privado foram sendo reafirmadas, nos moldes da ideologia social-liberal. O PDRAE teve como estratégias a privatização, a descentralização e a publicização (MONTAÑO, 2010). Cada uma delas delineava o tipo de relação entre o público e o privado exigido. Dessa forma, o processo de privatização transferiu para o setor privado atividades e bens estatais, que poderiam ser controlados pelo capital; o processo de descentralização transferiu para o setor privado os serviços sociais, que deveriam ser executados pelo Estado, no sentido estrito; e o processo de “publicização”<sup>23</sup> transferiu organizações estatais para organizações de direito privado, que passaram a ser identificadas como públicas, porém não estatais.

---

23 Termo utilizado pelo ministro Bresser Pereira, do MARE, no governo de Fernando Henrique Cardoso, no contexto da «Reforma Gerencial do Estado».

A perspectiva legal referenciada pelo PDRAE e pelas leis subsequentes procurou diferenciar, tais organizações, em associações e fundações, na esfera jurídica. A característica essencial conferida a esses APHs, no âmbito legal, configurou-se na ausência de finalidade econômica, conferindo sua atuação, no contexto social, na busca pelo "bem comum", podendo conter características religiosas, culturais, morais, de assistência, entre outras. No contexto da recomposição burguesa, a “questão social” recebeu novo tratamento, alterando de forma significativa a orientação das políticas públicas sociais. De um lado, a privatização das “questões sociais” retirou, paulatinamente, da órbita estatal a orientação sob às políticas públicas, sendo transferidas para os sujeitos políticos coletivos organizados na sociedade civil, sob o fundamento social-liberal da formação de uma "sociedade civil ativa".

Montaño (2010) evidencia algumas características dessa transferência de responsabilidades da sociedade política, para a sociedade civil organizada em APHs, quando: citou a responsabilidade ideológica atribuída ao portador de necessidades pela satisfação das suas questões individuais, ora através da ajuda mútua, ora através da mercantilização dos serviços; promoveu a mercadorização das “questões sociais” de forma seletiva, ao serem somente acolhidas pelos APHs àquelas que geram lucro interessante para a “entidade privada”; estimulou a precarização dos serviços públicos, a fim de gerar demandas de assistencialismo pelas “entidades privadas”; e a partir da geração tais demandas, promoveu o provimento de incentivos fiscais ou transferências de fundos para tais APHs.

O princípio universalista - princípio fundamental das políticas de cunho público - foi retirado. O investimento, por sua vez, passou a ser focalizado em políticas fragmentadas, direcionadas às camadas em “situação de pobreza”, estabelecendo a dualidade no acesso e na qualidade dos serviços prestados, proporcionando “a criação de um sistema diferenciado de atendimento às necessidades individuais segundo o poder aquisitivo” (MONTAÑO, 2010, p.191). Tais políticas se configuraram pelo princípio social-liberal da descentralização da administração pública “o que implica apenas uma desconcentração financeira e executiva, mantendo uma centralização normativa e política” (MONTAÑO, 2010, p. 192). Como resultado, as políticas públicas vem sendo precarizadas e, até mesmo, eliminadas dos contextos sociais, em que mais são necessárias. O processo de descentralização promoveu o desmonte das políticas sociais existentes e delegou aos municípios competências nas quais eles não possuem condições objetivas de realizar. No apêndice I, apresentamos algumas leis que

representam o marco legal de tais “entidades privadas”, a fim de compreendermos os meios jurídicos materializados pela sociedade política para o fortalecimento da relação público-privada nos moldes sociais-liberais.

A lei nº 10.406/2002, que regulamenta o Código Civil, possui a expressão “sem fins econômicos” e não “sem fins lucrativos” para designar a atuação desses APHs. A lei restringiu a distribuição de excedentes entre seus participantes, mas não proibiu que tais entidades possuíssem excedentes. O Código Civil, em seu artigo 44, enumerou como pessoas jurídicas de direito privado as associações, sociedades, fundações, organizações religiosas, partidos políticos e empresas individuais de responsabilidade limitada. O Decreto nº 3000, promulgado em 1999, em seu artigo 170, que trata da regulamentação do Imposto de Renda, decretou que as entidades sem fins lucrativos são aquelas que não manifestam superávit em suas contas públicas, dirigindo seus resultados ao desenvolvimento de seus objetivos sociais, de forma integral. O artigo 174, do mesmo Decreto, decretou isenção do imposto às instituições de “caráter filantrópico, recreativo, cultural e científico e as associações civis que prestem os serviços para os quais houverem sido instituídas e os coloquem à disposição do grupo de pessoas a que se destinam, sem fins lucrativos” (BRASIL, 1999). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 150, inciso VI, alínea c, dispôs acerca da vedação à instituição de impostos sobre “patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos” (BRASIL, 1988).

A existência jurídica configurou-se como fator de diferenciação entre os movimentos sociais e as "ONGs" que passaram a exercer direitos, podendo inclusive, pleitear alguns títulos e certificações junto ao poder público, que conferem a essas entidades isenções fiscais e acesso aos recursos públicos. Na esfera federal, pôde-se obter os títulos de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), de Utilidade Pública e de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Nas esferas estaduais e municipais, somente os dois últimos títulos citados. A Resolução nº 32, de 26 de fevereiro de 1999, do CNAS, estabeleceu as finalidades e os requisitos que as CEBAS devem possuir para que tenham seus “benefícios” concedidos. Entre tais benefícios encontramos a isenção da cota patronal do INSS e outras contribuições sociais como: Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Programa de Integração Social (PIS); Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); entre outras.

A Lei Federal nº 91, de 28 de agosto de 1935 foi a primeira lei a regulamentar, juridicamente, tais organizações, como entidades de utilidade pública federal. Diversas outras leis surgiram regulamentando, e por fim, revogando tal lei.

A Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, no entanto, fez alterações nas leis e regulamentações anteriores. Seus fundamentos se pautam na promoção da gestão pública democrática, da participação social e do fortalecimento da sociedade civil, evidencia ainda "a transparência na aplicação dos recursos públicos, os princípios da legalidade, da legitimidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da eficiência e da eficácia" (BRASIL, 2015). Como benefícios, a lei estabeleceu a possibilidade de receber doações de empresas; bens móveis considerados sem uso, administrados pela Secretaria da Receita Federal do Brasil; distribuição de prêmios, mediante sorteios, vale-brindes, concursos; e acesso a subvenções e auxílios econômicos. A lei Federal nº 9.790, de 23 de março de 1999, qualificou as instituições como OSCIPs e destacou as suas principais finalidades: a promoção da educação, da saúde, da cultura, do voluntariado e do combate à "pobreza". Entre os benefícios concedidos às OSCIPs, encontramos a possibilidade de remuneração de seus dirigentes, realização de Termo de Parceria com o Poder Público, recebimento de doações de empresas e o recebimento de bens disponíveis da Receita Federal.

A "flexibilidade" inserida na nomenclatura de tais "entidades privadas" reflete a abrangência e o aprofundamento desse grupo de organizações. Montañó (2010) evidencia que tanto organizações "não-governamentais", como "organizações sem fins lucrativos", fundações empresariais, empresas-cidadãs, instituições filantrópicas e atividades voluntárias formam uma imensa malha de entidades privadas, atuando no Brasil, com acesso aos fundos públicos. Segundo a pesquisa desenvolvida pelo IBGE em conjunto com o IPEA, com a ABONG e com o GIFE, no ano de 2003, foi constatado um explosivo crescimento das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL). Essa definição, para efeito daquele estudo, se baseou na classificação jurídica "sem fins lucrativos" e trabalhou sobre os dados das instituições declaradas como privadas, juridicamente constituídas, auto administradas e voluntárias, excluindo uma gama de outros formatos de "ONGs".

Como bem destacado por Fontes (2010), o crescimento das FASFIL entre 1996 e 2002, foi equivalente a 157%. Uma ampliação de 169 mil novas organizações. A pesquisa do IBGE identificou 275.895 FASFIL atuando no Brasil, no período estudado, com um exponencial acréscimo de APHs dos setores industriais. Levando em conta a

expansão do número de entidades no país, os dados sugerem uma intensificação da concorrência entre tais entidades pelos fundos públicos, assim como uma disparidade entre a representação feita pela ABONG e a realidade das FASFIL. Embora com a ausência de muitas informações relevantes, pela pesquisa do IBGE sobre a FASFIL, é possível identificar que a ampliação do Estado no Brasil “prosseguiu, reformulando e modificando em parte o teor de sua seletividade, ao estimular e agregar miríades de organizações dispersas, porém sob coordenação empresarial (de origem nacional ou não) e governamental” (FONTES, 2010, p.288).

O conceito de público foi sendo construído como oposição e como complemento ao que é privado, o que reafirma a concepção liberal de Estado, ora como sujeito que decide racionalmente, sem partidos, sobre o bem comum, ora como soberano absoluto com poder sobre todos os cidadãos, sem nenhuma interferência social. A noção do público foi reduzida com a expansão dos APHs, que cumpriram a função de apassivamento das lutas sociais, resultando numa redefinição da força de trabalho e numa espécie de empresariamento social (FONTES, 2010), que trouxe novas dinâmicas no âmbito econômico e cultural, contribuindo para a subordinação dos trabalhadores. O aprofundamento desse conjunto de APHs trouxe na aparência, a “complexidade” da sociedade, mas na essência deixaram:

de lado o elo central que permitia compreendê-la, sem o qual “complexidade” apenas quer dizer uma infinidade de interesses aparentemente desagregados, mas unificados pelo capital e pelo mercado e, no caso da sociedade civil, pela pressão do apoio empresarial. (FONTES, 2010, p.289)

A chamada “administração gerencial”, ao mesmo tempo em que conferiu ao poder Executivo central a definição das políticas governamentais, permitiu também que sujeitos políticos da sociedade civil organizada atuassem de forma sistemática sobre as “questões sociais”. Esses sujeitos políticos coletivos se organizaram para pressionar os governos, propor diretrizes políticas e estabelecer parcerias na execução de políticas sociais. As políticas sociais passaram a se constituir como serviços não exclusivos do Estado, podendo ser realizadas pela iniciativa privada e pelas “entidades privadas sem fins lucrativos”.

Nessa conjuntura, identificamos a criação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), automeada como uma “ONG”, no ano de 1999, registrada sobre o nome de Instituto Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, no ano de 2011, por Carlos Eduardo Sanches, qualificado como diretor, de acordo com o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). Descreve sua natureza jurídica como “associação privada” e



sua atividade econômica primária como uma “associação de defesa de direitos sociais”. Nas fontes disponibilizadas pela CNDE, o nome de Carlos Eduardo Sanches não foi mencionado, embora no seu currículo, conste que ele é diretor do Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Carlos Eduardo Sanches já passou pela direção da UNDIME, pela plataforma Conviva Educação, pela Comissão Nacional Intergovernamental do Fundeb e pela Secretaria de Educação de Castro, no Paraná, na função de Secretário de Educação.

Duas “ONGs” de cunho internacional foram protagonistas desse movimento - a OXFAM International e a Actionaid – e uma “ONG” nacional – a Ação Educativa. A penetração no cenário brasileiro se deu pela aproximação dessas “ONGs” internacionais com a Ação Educativa, que intermediou o processo de materialização da CNDE, no Brasil. A equipe que compõe a direção da CNDE é composta por fundações empresariais, movimentos sociais e “entidades privadas sem fins lucrativos”, desde a sua materialização no país. No quadro abaixo procuramos compilar algumas informações acerca da composição das organizações que compõem a direção da CNDE e circulam pelo nebuloso e conflituoso cenário das “organizações não-governamentais”.

**Quadro 3:** Organizações Sociais no Comitê Diretivo da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação<sup>24</sup>. (continua)

<b>Organização/ Tipo de Vínculo</b>	<b>Antecedentes históricos/ Atuação/Público-Alvo</b>	<b>Parceiros/ financiadores/ apoiadores</b>
<p><b>AÇÃO EDUCATIVA</b></p> <p>Associação Civil sem fins lucrativos</p>	<p>- Antecedentes Históricos: Foi criada em 1994, a partir da extinção do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), organização ligada ao movimento de renovação teológica protestante, que se envolveu na organização de movimentos de educação popular, no contexto da redemocratização do Brasil.</p> <p>-Atuação: monitoramento das políticas públicas; promoção de direitos relativos à cultura e à educação de crianças e jovens.</p> <p>-Estratégias: formação de educadores, de jovens e agentes culturais; produção de materiais didáticos e metodologias participativas; difusão cultural; pesquisa, informação e mobilização social.</p> <p>-Público-alvo: redes de ensino e escolas, órgãos públicos e Organizações da Sociedade Civil (OSCs), movimentos sociais, coletivos e comunidades, professores, estudantes, jovens, grupos culturais da periferia com articulações no Brasil e no mundo.</p>	<p>Norwegian Church Aid; OXFAM Brasil; Fundação Rosa Luxemburgo; Terre Des Hommes; Brot für die welt; Open Society Foundation; UNICEF; Itaú Cultu-ral; Instituto C&amp;A; CENPEC; Itaú; Fundação Vale; Fundação Via Varejo; Petrobrás; Fundação Casa; Instituto Unibanco; Prefeitura de São Paulo/Cultura; Prefeitura de São Paulo/Direitos Humanos e Cidadania; Ministério da Cultura; Ministério da Justiça e Cidadania; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Nacional de Políticas sobre drogas.</p>

<sup>24</sup> Informações coletadas no site, nos materiais informativos das instituições e nas entrevistas semiestruturadas realizadas no período compreendido entre outubro de 2017 e outubro de 2018.

<p><b>ACTIONAID</b></p> <p>Associação Civil Sem Fins Lucrativos</p>	<p>- Antecedentes Históricos: Criada em 1972, no Reino Unido. Atualmente, sua sede está localizada na África do Sul e possui escritórios em 45 países. No Brasil atua desde 1998.</p> <p>-Atuação: projetos de educação, justiça social, "alívio à pobreza", agroecologia e clima, igualdade de gênero, participação e democracia; Tem o objetivo de garantir a resiliência das comunidades, a redistribuição de poder e recursos para o âmbito do indivíduo.</p> <p>-Estratégias: realização de estudos e ferramentas de monitoramento sobre a implementação no Brasil do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS); envolvimento em campanhas; realização de ações solidárias nas comunidades; organização de projetos de reforço escolar e pré-vestibulares comunitários.</p> <p>-Público-alvo: comunidades, organizações populares, mulheres, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, movimentos sociais, trabalhadores urbanos, sindicatos urbanos, moradores de áreas de ocupação, outras "ONGs", jovens, comunidades tradicionais e lideranças e educadores populares.</p>	<p>Bernard Van Leer Foundation; Charles Stewart Mott Foundation; Ford Foundation; Fato; Oak Foundation; União Europeia; Globosat; Radio Play; Records; Hotel Regina; Whatsac.</p>
<p><b>CENTRO DE CULTURA LUÍZ FREIRE</b></p> <p>'ONG'</p>	<p>- Antecedentes Históricos: Criado em 1972. Esteve presente na luta pela redemocratização do país. Atualmente, tem como missão contribuir para a "radicalização" da democracia e promoção da expansão, qualificação e consolidação da participação cidadã e da prática dos Direitos Humanos.</p> <p>-Atuação: educação, organização popular, participação popular, arte e cultura, comunicação, orçamento público, justiça e promoção de direitos, fortalecimento de outras "ONGs" e movimentos populares, direitos humanos, cidadania, assistência social e questão indígena.</p> <p>-Estratégias: formação de profissionais de creches e pré-escolas, mediadores de leitura e gestores de bibliotecas; realização de diagnósticos participativos focados no mapeamento territorial; estímulo a população a realizarem denúncias sobre violações de direitos humanos; monitoramento das políticas públicas referentes à justiça e à segurança; regulamentação dos artigos constitucionais que dizem respeito à radiodifusão; formação e atuação política de jovens; e atividades de assessoria jurídica na organização do movimento popular.</p> <p>-Público-alvo: organizações populares e movimentos sociais, professores, mulheres, negros, estudantes, povos indígenas, população em geral, outras "ONGs", jovens, comunidades tradicionais, lideranças,</p>	<p>Instituto C&amp;A; Fundação Ford; Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE); Instituto Avisalá; Save the Children; Ekó Comunicação e Cultura; Cartoneiras do Mar; Federação Pernambucana de Cineclubes; Centro Popular de Direitos Humanos; Terral Coletivo de Comunicação; Ateliê Vivo; CUT.</p>

	educadores populares e bibliotecas comunitárias.	
<b>CEDECA/CE</b> Associação Civil Sem Fins Lucrativos	<p>-Antecedentes Históricos: Criada em 1995. Estão distribuídos por vários Estados do Brasil, sendo ligados à Associação Nacional dos CEDECAS (ANCED).</p> <p>-Atuação: educação, orçamento público, justiça e promoção de direitos para crianças e adolescentes.</p> <p>-Estratégias: formulação de políticas de atendimento à criança e ao adolescente; coordenação, controle e fiscalização da execução dessas políticas; campanhas de sensibilização a respeito da violência contra a criança e o adolescente; proteção jurídico e social; mobilização social; produção e difusão de conhecimento crítico.</p> <p>-Público-alvo: crianças, adolescentes, organizações populares, movimentos sociais, negros, portadores de necessidades especiais e população carcerária.</p>	ANCED; Comissão de Defesa do Direito à Educação; Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri; Fórum Permanente das "ONGs" de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura do Ceará; CNDE; ABONG; OXFAM.
<b>FINEDUCA</b> Associação Civil de direito privado Sem Fins Lucrativos	<p>- Antecedentes históricos: Criada em 2011. É uma Associação Nacional de Pesquisa com foco no Financiamento da Educação. Sua sede está situada na USP.</p> <p>-Atuação: Produções científicas acerca do Financiamento da Educação.</p> <p>-Estratégias: promoção de pesquisas e estudos; divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos; realização de reuniões, seminários, conferências, cursos e outras atividades públicas, eventos e demonstrações; publicação da Revista FINEDUCA; cooperação, articulação e parcerias com outras organizações nacionais e internacionais com objetivos similares.</p> <p>-Público-alvo: estudantes universitários, professores e organizações políticas.</p>	USP; ANPAE; ANFOPE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (CEDES); MIEIB; CNDE; Associação Brasileira de Currículos; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas brasileiras.
<b>MIEIB</b> Organização da sociedade civil, de caráter não-institucional	<p>-Antecedentes históricos: Criado em 1999. Se caracteriza como um espaço de discussão, formação e articulação "suprapartidário".</p> <p>-Atuação: garantia do direito constitucional das crianças de zero a seis anos à educação infantil; defesa da concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e participativo no seu contexto histórico-cultural; indissociabilidade entre o cuidar e o educar; respeito ao direito da família em optar pelo atendimento na educação infantil; reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica; garantia de inclusão das crianças com deficiência nas classes comuns de educação infantil.</p> <p>-Estratégias: pesquisa e produção de conhecimento, práticas institucionais e implementação de políticas públicas no campo da Educação Infantil; articulação de fóruns estaduais, regionais e municipais de educação infantil.</p>	UNDIME; CNTE; CNDE; UNCME; ANPED; Rede Nacional da Primeira Infância; Instituto C&A; Casa de Ismael; Fundação Carlos Chagas; Fundação Orsa; Rede Nacional Primeira Infância; Rede de Monitoramento Presidente Amigo da Criança.

	-Público-alvo: professores; pesquisadores; profissionais de órgãos governamentais na área da educação, assistência social, saúde e justiça; membros de "ONGs"; profissionais de instituições de ensino superior, ensino médio que atuam com a formação de professores; membros de conselhos estaduais e municipais de educação; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas; sindicatos; instituições de pesquisa.	
<b>UNCME</b> Entidade de direito privado sem fins lucrativos	-Antecedentes históricos: Criada no ano de 1992. Tem como objetivo promover a união e estimular a cooperação entre os Conselhos Municipais de Educação. -Atuação: instituição do Sistema Nacional de Educação em articulação com o Plano Nacional de Educação preservando: a autonomia dos entes federados; a universalidade do acesso à educação; a inclusão; o financiamento da educação; a valorização dos profissionais da educação; e a gestão democrática das políticas educacionais. -Estratégias: estímulo à criação de Conselhos Municipais de Educação; articulação com órgãos públicos e privados para o alcance das pautas defendidas pela instituição; e a promoção de seminários, campanhas, palestras e premiações. -Público-alvo: professores, sistemas municipais de educação, gestores, comunidade escolar.	UNDIME; CNDE; Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; MEC; PNE em movimento; Plataforma Conviva Educação; Fórum Nacional de Educação; Observatório do PNE; Confederação Nacional de Municípios.
<b>UNDIME</b> Associação Civil sem Fins Lucrativos	-Antecedentes históricos: Criada no ano de 1986. Tem o objetivo de articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. -Atuação: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados. -Estratégias: articulação com os governos e com a sociedade; e a promoção de seminários, campanhas, palestras e premiações. -Público-alvo: secretários municipais de educação e as três esferas do governo.	CNDE; Conviva Educação; UNICEF; UNESCO; Organização de Estados Ibero-americanos (OEI);Itaú Social; Instituto Natura; Fundação SM; Fundação Lemann; Instituto Alana; Fundação Telefônica Vivo; Rede Nacional da Primeira Infância; Todos Pela Educação; Frente Nacional de Prefeitos; CONSED; CNTE; UNCME; Fundação Vitor Civita; CENPEC; Fundação Abrinq

A criação desses APHs, no Brasil, data, em sua maioria, da década de 1990. Surgem no movimento de recomposição burguesa, iniciado a partir da crise orgânica do capital (1973), cumprindo participação estratégica no trabalho de conservação da ordem burguesa hegemônica. Muito embora os antecedentes históricos desses APHs indiquem

uma relação estreita com alguns movimentos sociais de esquerda e, até mesmo, adotem pautas progressistas, os fundamentos presentes nas estratégias desenvolvidas por essas organizações indicam algumas contradições. Isso em parte se deve, porque a partir da década de 1990, os movimentos que constituíram a base de oposição na transição democrática passaram a desenvolver políticas de ação social, na maioria das vezes, focalizadas nas ditas "minorias", na "camada pobre", criticando o neoliberalismo e contribuindo para a construção de um capitalismo de face humanizada.

Esse movimento originou a formação de grupos, movimentos e intelectuais que se denominavam de esquerda, apesar de uma análise mais profunda das suas formulações indicarem a existência de duas perspectivas diferenciadas. De um lado, essas formulações se baseiam na defesa das teses sociais-liberais como saída para uma sociedade menos injusta; e de outro, a defesa de um "socialismo do século XXI", onde ainda não se tem claramente definido quais os princípios e ideologias defendidos. O modelo de democracia que se pretende para o Brasil é de tipo americano, no qual os partidos não possuem definição ideológica e defendem na prática o mesmo projeto de sociedade, reduzindo a disputa política ao triunfo da pequena política. A neutralidade e a independência ideológica conferida à sociedade civil nesse processo, confere um esvaziamento político, levando a despolitização e a desideologização.

Nossa análise partiu da concepção de Estado enraizada nas ações desses "APHs". O Estado é tratado como um espaço apartado da sociedade civil e considerado um sujeito que paira sobre as relações sociais, sem sofrer as influências do desenvolvimento dos processos históricos. Como o relatado pelo Entrevistado 11 quando explica que o Estado é como um:

leviatã, é o tiranossauro, é lento, é vagaroso, é natural, é paquidérmico. E a gente que quer fazer com que o Estado seja justo, na área da educação, a gente tem que ser rápido [...] basicamente a tese é: se você não pode ocupar espaço, você tem que conseguir impor o ritmo do espaço.  
(ENTREVISTADO 11, 2018)

A atuação dessas instituições corrobora para a descentralização do Estado e a difamação do público e do estatal para o seu posterior sequestro pelo âmbito privado; a difusão de práticas gerencialistas como referência ao Estado necessário à "nova" ordem democrática; e a produção de uma nova sociabilidade de renovação da cultura cívica através da ampliação das questões sociais e políticas. Como ressalta um dos entrevistados quando afirma que o APH, no qual representa, se propõe a ser "um fiscalizador, monitorador do serviço público, do agente público, quando ele deixa de

prestar o serviço que a princípio, é dele” (ENTREVISTADO 4, 2017). Nessa perspectiva, ao Estado cabe, atuando aparentemente em defesa do interesse de todos, apontar as áreas prioritárias, o formato do projeto, o tipo de concessão pública, o tempo de exploração e os incentivos fiscais de estímulo ao investimento de capital privado (NEVES, 2005).

A concepção instrumental acerca do Estado, difundida por esses APHs, enclausuram o Estado num espectro de crise – institucional, política e de legitimidade – e apontam como única saída a entrada da esfera privada, no âmbito público. Sob a aparência de uma suposta universalidade, as políticas públicas vão sendo disputadas por esses APHs de forma fragmentada e focalizada nos contingentes populacionais considerados em situação calamitosa. Como o descrito no quadro acima, as principais linhas de ação das organizações que dirigem a CNDE estão voltadas para políticas focalizadas no "alívio à pobreza", na formulação e monitoramento de políticas públicas, na produção de uma democracia "participativa", na assessoria jurídica para a organização de movimentos populares, na fiscalização e controle social, na mobilização da sociedade civil, na incidência política, na participação em fóruns, na articulação dos órgãos públicos, na assistência social, na transparência e na autonomia da sociedade civil frente ao Estado, no sentido estrito. Tais princípios estão em consonância com as teses sociais-liberais, que defendem uma “sociedade civil” ativa e um “novo Estado democrático” (NEVES, 2010). Como esclarece o Entrevistado 6 sobre a relação entre Estado e sociedade civil:

eu acho que você coloca bem quando fala em Gramsci, que a sociedade civil e o Estado não são excludentes, um não exclui o outro, né? Falar da radicalização da democracia na sociedade inclui o Estado e a sociedade, aí são todos os setores. Se a gente pensa que está falando só com as ONGs, mas sem as empresas, a gente não dialoga com o Estado também. (ENTREVISTADO 6, 2018).

As ações desses APHs, não obstante, se voltam para a educação – um dos espaços de produção de consenso essenciais para a democracia burguesa. No entanto, algumas questões surgem: que tipo de educação essas organizações defendem? Qual o envolvimento dessas organizações na agenda de reformas operacionalizadas, a partir da década de 1990? Nos documentos produzidos e nas entrevistas encontramos, os APHs repetem quase que como um mantra, que sua concepção de educação tem como princípios uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Se a defesa se volta para a educação pública, por que tais organizações participam de projetos em conjunto com organizações empresariais privatistas? Por que

dirigem suas atividades para a produção de políticas fragmentadas, ao invés de políticas universalizantes? Qual democracia se quer referendar? Qual projeto de sociedade está embutido nas estratégias dessas organizações?

A maioria dos entrevistados reforçou que não houve discordância com o projeto de educação delineado pelo projeto de EPT (1990). Dois entrevistados confirmaram que embora não concordassem com o documento produzido pela Conferência, o mesmo não pode ser desprezado, uma vez que teve seus avanços, no que tange à universalização da educação. Cinco entrevistados reforçaram a importância da construção do documento, inclusive reafirmaram sua participação no período destinado à construção do mesmo, conforme o relato do Entrevistado 2:

“a gente entende que em 1990 a conferência mundial para todos que aconteceu lá em Jomtien, foi um marco para a educação, para as reformas que foram empreendidas na educação nacional pós-conferência, [a instituição] já estava envolvida nesse movimento” (ENTREVISTADO 2, 2017).

Os entrevistados ainda ressaltam a importância desses "marcos regulatórios internacionais", visto que servem de exemplo para a construção de políticas nacionais. Para a maioria dos entrevistados, a educação tem uma perspectiva salvacionista, sendo responsabilizada como meio capaz de enfrentar a "pobreza" e as desigualdades. Assim como, a defesa dos princípios da educação ao longo da vida, presentes nos relatórios produzidos internacionalmente, a partir de 1996. Para o Entrevistado 11, não houve muitos erros no projeto de EPT no que tange:

ao resultado do produto e eu acho que tem que olhar para os resultados. Não dá pra fazer uma análise de quais são os atores que estão operando dentro da agenda internacional, achar que os organismos internacionais são mecanismos puros e simples do capitalismo, [...] Que isso resulta numa estratégia que parece ser bem intencionada, mas é de afirmação do capital e desregulamentação do direito à educação, porque não se trata disso. Dentro do capitalismo a gente tem forças [...] nesse sentido, o que acontece não é que a gente é contrário ou favorável a Educação para Todos, a gente participa da formulação. Eu, sinceramente, acho que uma agenda mínima que venha dizer que tem que reduzir pela metade o número de analfabetos adultos, é uma agenda importante. Qual o limite da agenda? E aí é uma crítica correta: e o financiamento pra isso, o compromisso das partes capitalistas, quais são os aspectos de constrangimento? O que que a gente pode cobrar? Isso vale! (ENTREVISTADO 11, 2018)

O conceito de sociedade civil utilizado por tais instituições reforça um determinado antagonismo entre Estado e sociedade civil, presente na noção liberal de Estado. Nesse contexto, há um reforço acerca da aceção de bondade, numa pseudo "luta" contra as "forças do mal", reificadas na aparelhagem estatal. De forma maquiésta, divide-se as forças políticas entre as "do mal" e as "do bem", conferindo à

sociedade civil o título de detentora das forças do bem. Neves (2010) salienta que essas instituições operam para:

a difusão de uma sociedade civil como “reino do bem” ou espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais, dirigindo o processo de conversão de intelectuais e projetos societários ligados aos interesses da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital. (NEVES, 2010, p.82)

Nessa concepção, o “Estado” passa a desempenhar a função de administrador dos riscos sociais, financeiros e ambientais com o principal objetivo de induzir o desenvolvimento econômico, ao organizar uma “sociedade civil ativa”, produzindo uma nova sociabilidade a partir da ampliação política e social. As parcerias entre a esfera pública e privada são ferramentas utilizadas por esse “novo Estado democrático” difundido pelas teses sociais-liberais. Empresários com um suposto interesse público atuam dentro do Estado pelo viés das “questões sociais”. Nesse movimento, Neves (2010) esclarece:

cabe ao Estado, atuando supostamente em defesa do interesse de todos, indicar áreas prioritárias, o formato do projeto, o tipo de concessão pública, o tempo de exploração e os incentivos fiscais de estímulo ao investimento de capital privado. Ao empresariado, na busca “legítima” do lucro, cabe realizar as obras, oferecer empregos, explorar as concessões e usufruir os incentivos disponíveis, alavancando o desenvolvimento. (NEVES, 2010, p.144)

Nesse contexto, a “sociedade civil ativa” torna-se expressão do movimento de renovação da política, numa espécie de sociedade civil empresarial sem a presença do trabalhador. Propõe a superação dos conceitos “classe social” e “luta de classes” como instrumentos para análise, descartam o “trabalho” como elemento ontológico do ser social e ressignificam a “sociedade civil”, entendida como lócus do empreendimento social, da cidadania, destacada do conflito e dos antagonismos que fundam a sociedade capitalista. Fundada no individualismo, as organizações da sociedade civil estariam preocupadas com a produção de uma vida harmoniosa, sem contar com a influência das questões do mercado e do poder. Segundo as teses sociais-liberais, é preciso desenvolver na sociedade civil uma “cidadania ativa”, uma nova forma de militância política, a partir do desenvolvimento do “Terceiro Setor”, como um braço do público. O Entrevistado 9, nesse contexto, esclarece que as ações das Campanhas sobre Educação – CNDE, CGE e CLADE – tem como

grandes linhas de incidência a afirmação da educação como direito humano e o fortalecimento de democracias. [...] está relacionada a afirmação da educação como um direito humano, [...] a gente tá preocupado e atento ao fortalecimento da democracia” ENTREVISTADO 9, 2017).



Neves (2010) complementa que a definição de capital social proposta por Robert Putnam, intelectual orgânico da burguesia, auxilia no entendimento da atuação de tais APHs quando:

define como capital social as relações interpessoais e as redes de ajuda mútua e de compartilhamento de valores, que reforçam o desenvolvimento de um espírito colaboracionista baseado numa moralidade cívica, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico de um grupo social, de um país e mesmo de uma região. Nesse sentido, a elevação do capital social orientaria a organização de grupos de indivíduos engajados na solução de problemas (pobreza, geração de trabalho e renda, assistência social, educação, etc.) sem a intermediação direta do aparelho do Estado. (NEVES, 2010, p. 139)

No interior da democracia burguesa, a sociedade civil representada por seus APHs, trabalha na perspectiva de pautas pós-modernas de valorização do âmbito individual, da anulação dos conflitos de classe e do deslocamento do centro das lutas da exploração do capital sobre o trabalho para a problemática da inclusão social ao capitalismo de face humanizada. Os intelectuais orgânicos presentes nas instituições analisadas perpassam as três camadas definidas por Gramsci. Entendemos a FINEDUCA e o MIEIB como intelectuais orgânicos formuladores, conferindo base teórica acerca das pautas da CNDE relativas ao financiamento e à educação infantil; Ação Educativa, Actionaid, UNDIME e CEDECA/CE como intelectuais orgânicos sistematizadores da ideologia social-liberal; e o CCLF e a UNCME mais voltadas para o trabalho de difusão dessa ideologia. Todas as organizações possuem, também, a função de difusão do projeto de sociedade social-liberal.

Esses intelectuais circulam tanto na sociedade política quanto nos APHs das diferentes frações de classe. Eles trafegam por entre as direções dessas organizações compondo uma “rede” de intelectuais e movendo outras “redes” que possuem afinidades, mesmo não compondo atividades diretivas. Coutinho (2010) caracterizou as relações de hegemonia contemporâneas como hegemonia da pequena política, ao referendar o que Gramsci (2015) alertava quando diferenciava grande política, da pequena política. Para o pensador sardo (2015), a grande política trabalha na tentativa de excluir a pequena política do interior do Estado, reduzindo todos os processos sociais a questões da pequena política. Compreendemos que as teses sociais-liberais, difundidas por esses APHs, contribuem para o esvaziamento político do processo histórico em andamento, enfim, para a hegemonia da pequena política.

### **4.3 Campanha Nacional pelo Direito à Educação: o projeto de “concertação” em curso no Brasil**

A CNDE, no Brasil, é constituída por um movimento de confluência entre a direita para o social e a esquerda para o capital, que embora possuam estratégias diferentes, defendem semelhantes arsenais ideológicos. A frente movimentada pela CNDE conta com organizações empresariais, “ONGs”, acadêmicos, think tanks, entidades religiosas, centrais sindicais e movimentos sociais que atuam tanto no campo nacional, quanto internacionalmente. A nova sociabilidade exigida pela burguesia conta com APHs como a CNDE para sua organização e difusão. O contexto mundial nos permite compreender que o projeto de concertação, materializado nos Estados nacionais, já vem sendo construído desde antes da década de 1990, mesmo que sob bases mais brandas. A cultura da cooperação, do diálogo, da negociação e da participação sobre questões políticas, econômicas e sociais, importantes para a sociedade, vem sendo difundida em prol da coesão cívica e da construção do consenso em torno dos conflitos de classe, com o objetivo maior de se construir novas bases para a governabilidade.

A década de 1990 foi marcada pelo aprofundamento do processo de reformas. Como já discutido nesse trabalho, foi no governo FHC que a redefinição de prioridades educacionais em direção aos objetivos das organizações internacionais se efetivou de forma sistemática. Muito embora, no governo de Itamar Franco, o bloco no poder já houvesse direcionado alguns passos em direção a esses objetivos, com a criação do Plano Decenal de Educação Para Todos, no ano de 1993. Neves (2008) destaca que:

em termos de participação, pode-se afirmar que o Plano Decenal de Educação Para Todos, apesar de sua natureza neoliberal, constituiu-se em verdadeiro pacto social, ao melhor estilo da socialdemocracia, já que contou com o aval de importantes instituições da sociedade civil, ligadas ao empresariado, aos trabalhadores, aos profissionais em educação, além de importantes entidades envolvidas nos anos de 1980 com o processo da redemocratização brasileira. (NEVES, 2008, p. 152)

A coerção e o consenso estiveram presentes no Governo de Fernando Henrique Cardoso, como um par dialético, que levou seu governo a conseguir o consenso passivo e ativo dos governados, em relação às pautas educacionais. Na construção do consenso ativo, Fernando Henrique Cardoso obteve ajuda das “ONGs”, que passaram a funcionar como “intermediárias entre governo e sociedade, na viabilização de demandas fragmentadas e corporativas, diluindo o caráter de classe da maioria das reivindicações sociais” (NEVES, 2008, p. 159). Essa estratégia também se estendeu para as

organizações sindicais da classe trabalhadora, que ao desvincular-se de políticas universais que abrangiam as relações entre capital e trabalho e com o avanço do imperialismo, teve seu poder de mobilização diluído, a partir de soluções rasas, que acabaram por criar antagonismos no interior da própria classe.

De forma coercitiva, a normatização da educação foi sendo materializada numa dupla combinação entre centralização no Executivo Central no que tange a elaboração de políticas e a descentralização na execução das mesmas (NEVES, 2008). Neves (2008) destaca que no processo de disputa pela promulgação do primeiro PNE, entidades empresariais, associações de classe e sindicatos estavam presentes como representantes da sociedade civil, referendando a proposta emitida pelo governo. Para esse trabalho, com participação ativa nesse processo, destacamos a presença da CNTE, da ANFOPE e da ANPAE – associações onde os intelectuais, que fazem parte da FINEDUCA, eram atuantes no período anterior à criação da FINEDUCA. Como representantes do governo, destacamos a UNDIME – parte da direção da CNDE – e a UNESCO – APH “parceiro” da CNDE. A proposta da sociedade civil contou apenas com representantes da classe trabalhadora. Destacamos a presença do MST por fazerem parte da direção da CNDE. Neves (2008) reafirma que o processo de disputa pela formulação do primeiro PNE demonstrou as divergências sociais e educacionais no Brasil, na década de 1990, trazendo à tona as diferentes concepções de mundo presentes nos PNEs, tanto do governo, quanto da sociedade civil. A autora (2008) acrescenta que o processo de definição da política educacional brasileira não se esgotou nas disputas para a criação do PNE, ele seguiu desdobrando-se a partir:

a) das repercussões econômicas e político-sociais do desenvolvimento do novo paradigma produtivo no espaço nacional; b) dos requerimentos técnicos e ético-políticos do novo conteúdo do trabalho industrial; c) dos desdobramentos da luta entre a consolidação da hegemonia neoliberal e a construção de uma contra hegemonia democrática de massas em nosso país. (NEVES, 2008, p. 181)

O PDE, promulgado em 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva também foi um marco legal na construção das políticas subsequentes. Embora, no ano de seu lançamento, ainda estivesse em vigor o PNE (2001) – com os vetos propostos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que inviabilizaram a materialização do Plano – o governo Lula decidiu manter os vetos de seu antecessor e propor um novo Plano: o PDE, como se não existisse nenhum plano para a educação. É importante destacar que a rejeição não se deu pelo refutamento do governo Lula à ideologia neoliberal, entranhada no PNE (2001), visto que o PDE (2007) está cunhado nos preceitos sociais-liberais. As

políticas defendidas pelo PDE estão articuladas com as políticas implementadas no decorrer da década de 1990, no Brasil e no mundo. O PDE articula, portanto, as políticas de desmonte das instituições públicas do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992); o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), do governo Itamar Franco (1993-1994); as diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), patrocinada pelo BM, pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo PNUD; a reforma do Estado orquestrada pelo ministro Bresser Pereira (1995); e a reorganização da legislação sobre educação na gestão do ministro Paulo Renato de Souza (1998), as duas últimas materializadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). O PDE não rompeu com a ideologia neoliberal que vinha fundamentando todas políticas públicas anteriores para a educação, pelo contrário ele foi a expressão da ideologia neoliberal, em sua face social-liberal. O Entrevistado 11 relata que o protagonismo da construção do PDE se deveu a atuação da CNDE, embora o nome dado a essa política tenha como referência as metas do movimento empresarial TPE. O Diretor 11 relata que:

o livrinho do PDE só saiu, depois de uma atividade que teve o Haddad com a Campanha, mediada pelo Francisco Chagas [...] em que ele reconheceu o protagonismo da Campanha especialmente no parlamento” (ENTREVISTADO 11, 2018).

A comunidade empresarial se manteve presente na promulgação do PDE (2007). Os empresários reunidos no movimento empresarial TPE, junto ao MEC promulgou o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* como um programa estratégico do PDE. O PDE (2007) também contou com a presença dos organismos multilaterais como a UNICEF, organizadora do programa *Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. O PDE teve como referencial os documentos acima, deixando claro quem eram os protagonistas por detrás da implementação das políticas educacionais brasileiras: os empresários e os organismos internacionais. Foi nesse contexto que a CNDE surgiu, como uma frente que se propôs a conciliar os interesses da classe dominante e da classe dominada, em prol de uma educação coadunada com os interesses burgueses neoliberais. Como o afirmado por alguns dos entrevistados quando salientam que a CNDE trabalha dentro da institucionalidade, sem pretensão de estabelecer uma ruptura com o sistema capitalista.

A materialização da CNDE, no contexto nacional, surgiu segundo seus organizadores, da “confluência de intenções de duas agências de cooperação que estavam implementando campanhas educacionais internacionais, a Actionaid e a OXFAM International e da Ação Educativa [...] conta também com patrocínio da

Netherlands Organization for Development Cooperation (NOVIB) e da Save The Children, constituindo-se um polo regional dessas campanhas internacionais” (CNDE, 1999, p. 35). Segundo o Entrevistado 9, o que movimentou as organizações internacionais fundadoras da CNDE foi a percepção de que “na década de 1990, entre a conferência de Jomtien e Dakar, a sociedade civil do campo educativo não estava tão organizada. Esse movimento de Campanha, nasce de uma necessidade de organizar mais essa sociedade civil do campo educativo” (ENTREVISTADO 9, 2017).

A defesa pelo “direito à educação” no Brasil, movida pela criação da CNDE, agregou ações políticas de âmbito internacional, que se voltaram para o objetivo de “assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação (UNESCO, 2001, p.9). Por qual motivo se escolheu o Brasil como país para a realização de uma Campanha pelo Direito à Educação? O que estava por trás desse desejo internacional de assegurar a “participação” da sociedade civil brasileira na implementação das políticas públicas para a educação? Segundo o Diretor 11, o processo de constituição da CNDE, veio com um convite à Ação Educativa, na figura do Sérgio Haddad, no bojo das discussões internacionais, para a criação de um sistema mundial de campanhas. O Entrevistado 11 esclarece que:

tanto a campanha global e as outras campanhas, na época, não tinham as comissões regionais, pelo menos não tinha na América Latina. Tinha no sul da Ásia já, mas na América Latina não tinha e aí o Brasil é chamado pela Ação Educativa, ela recebe essa tarefa [...] tinha muita resistência à ideia de fazer uma organização entre as ONGs e os sindicatos, não pela aliança em si, mas porque no Brasil já tinha o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, não tinha sentido criar um novo. Só que naquele momento, eu já tinha uma leitura de que, já estava começando a crise do FHC, [...] se a gente conseguisse eleger o Lula, [...] rapidamente existiria um tensionamento dentro do governo, que faria com que, no exercício de governabilidade, existisse um rompimento com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e aí academia e sindicatos não conseguiriam sobreviver juntos, porque teriam divergências graves, porque o que o governo federal do FHC estava desenhando em termos de resposta a crise econômica somado aquilo que o PT tem respondido, já estava tendo uma mudança no discurso do PT lá na frente [...] e aí precisa ter uma esfera da sociedade civil pra fazer um enfrentamento, em relação às políticas educacionais. (ENTREVISTADO 11, 2018).

A organização de Conferências e de recomendações educacionais a nível internacional não é uma estratégia iniciada no contexto dos anos 1990 (BARÃO, 1999). Desde 1934, organizações internacionais<sup>25</sup> já promoviam reuniões anuais onde

---

<sup>25</sup> “Em 1912, a American School Citizenhip League [...] conseguiu interessar o governo de Washington na ideia de uma Conferência Internacional de Educação. Dessa Conferência diplomática deveria sair,

discutiam e apresentavam recomendações sobre a educação para os Estados nacionais. A partir de 1947, a UNESCO passou a promover também Conferências Internacionais de Instrução Pública, juntamente com a Bureal Internacional de Educação (BIE). Barão (1999) destaca que a problemática da universalização da educação básica esteve presente nas Conferências de educação internacionais, ao longo do século XX, demonstrando que o modo de produção capitalista “não foi capaz de oferecer escola para todos, não obstante as recomendações e compromissos internacionais assumidos pelos governos dos países em desenvolvimento” (BARÃO, 1999, p. 94), o que se diferenciava dos países do campo socialista que conseguiram universalizar, praticamente, todo o ensino fundamental.

A preocupação da UNESCO girava em torno do analfabetismo nos países “não desenvolvidos” e do analfabetismo funcional nos “países desenvolvidos”. Para a UNESCO, o problema do analfabetismo encontrava-se na pobreza, na desigualdade e no “subdesenvolvimento”, portanto tornava-se necessário mobilizar a comunidade internacional para que junto à UNESCO fosse organizada “reuniões interinstitucionais para este fim e durante vários anos, [fosse celebrado] uma consulta anual às ONGs sobre alfabetização” (UNESCO, 1989b, p. 8). Diante desse quadro, a UNESCO em conjunto com o PNUD, o Banco Mundial e a UNICEF organizaram a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). Barão (1999) destaca o copatrocinio do Banco Asiático de Desenvolvimento, do governo da Dinamarca, do governo da Finlândia, do BID, do Ministério Norueguês de Cooperação para o desenvolvimento, do Governo da Suécia, da FNUAP, da USAID, do Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, do Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), do governo da Itália, do governo da Suíça, da Fundação Bernard Van Leer e da Organização Mundial da Saúde (OMS). A presença de uma grande quantidade de frações do capital financeiro, como organizadores e co-organizadores da Conferência, marcou a função social da educação, assumida em tempos neoliberais, como canal de construção da hegemonia. Para Barão (1999) a Conferência representou um marco e uma sistematização maior “dos princípios dos “homens de negócios” no campo

---

logicamente, um Bureau Internacional de Educação, encarregado, especialmente, de estudar as questões ligadas ao ensino das relações internacionais, assim como outros problemas educacionais que fossem comuns a todos os povos” (BRASIL, 1965, p. 11). No entanto, a primeira conferência foi adiada por conta da guerra, sendo criado sob forma de associação corporativa o Bureau International d’Education no ano de 1925, em Genebra, apoiado pelo Institut Universitaire des Sciences de L’Education.

educacional que agora, mais do que nunca, “propõem” diretrizes “globais [...] para a área educacional” (BARÃO, 1999, p. 97).

Leher (1998) assinala que o interesse do BM na educação dos mais pobres vem ao encontro de ajustes às transformações sociais, exigidas pelo avanço capitalista, que trabalha em prol do provimento de “novos valores culturais para que as pessoas possam reconhecer as escolhas disponíveis (e, portanto, dadas) na sociedade e abraçar seus novos papéis” (LEHER, 1998, p. 206). É a concepção educacional do BM que será hegemônica nas reformas educacionais, promovidas nos países em “situação de pobreza”, a partir da Conferência de Jomtien. A educação passa a ser considerada a chave para o enfrentamento dos problemas sociais, tornando-se necessário o investimento em educação básica, para que o país se torne mais produtivo economicamente. As “ONGs” são identificadas como peças importantes para o êxito dos objetivos da Conferência, no que tange ao fornecimento universal de educação básica; à redução do analfabetismo e das diferenças de gênero; e ao fornecimento de conhecimentos essenciais e necessários para a vida.

A CNDE “se baseia no marco educacional estabelecido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien (Tailândia), 1990” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 1999, p. 35) e tem como objetivo final “ fazer com que direitos educacionais presentes na Constituição Brasileira e pautados em acordos internacionais se concretizem” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 1999, p. 35). O Entrevistado 9 confirma esse princípio, quando relata que a CNDE “dialoga com os princípios de Jomtien, com os princípios de Dakar, mas o que eu acho mais importante é que a gente dialoga principalmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ENTREVISTADO 9, 2017). A educação, como política social do Estado capitalista, teve sua função social ressignificada, em face às transformações qualitativas na fase monopolista do capitalismo, em relação à organização da produção, à estruturação jurídico-política e às relações sociais. Sobretudo, os sistemas educacionais sob a lógica capitalista contemporânea, trabalham sob duplo aspecto: em favor das necessidades de valorização do capital e aceitando pelo alto as demandas da classe dominada, no que tange ao acesso ao saber socialmente produzido. Dito isso, os documentos produzidos, acerca da educação, pelos organismos internacionais, compreendem a educação caminho para a conformação do homem de novo tipo:

não mais interessa aquele intelectual contemplativo das elites ou mesmo o artífice já mutilado pela manufatura. A sua atenção volta-se agora para um novo tipo de intelectual, ligado direta ou indiretamente ao processo produtivo de base científica. Nesse sentido, pode-se afirmar que o século XX já se inicia com a necessidade da requalificação da força de trabalho, especializada ou não, uma vez que, na produção de base científica, a habilidade do trabalhador-artífice, ao ser incorporada ao instrumento de trabalho, passa a demandar do trabalhador urbano-industrial novas capacidades de trabalho. (NEVES, 2005, p. 18)

A escola forma os intelectuais orgânicos da burguesia e, ao mesmo tempo, forma os intelectuais orgânicos do proletariado. O capital requer que a escola forme os futuros trabalhadores de novo tipo que se voltarão para a produção por ele controlada. E para isso, requer a construção de valores de conduta comuns, para que o processo de racionalização do trabalho seja intensificado, sem maiores oscilações sociais. Capital e Trabalho necessitam que o “Estado” desenvolva sistemas educacionais, para que um desses projetos de sociedade em disputa, torne-se hegemônico. O que podemos perceber, no entanto, é que para a classe dominante, a escola básica se qualifica como locus de formação para o trabalho simples, com o claro objetivo de garantir a reprodução ampliada da força de trabalho, erguer a produtividade do trabalho e conformar os seres humanos à cultura dominante. O projeto de educação gestado pelos organismos internacionais e materializado pelos Estados nacionais se concentra na concepção unilateral de formação humana, reafirmando “a relação da educação com a melhoria da produtividade do trabalho, nos moldes capitalistas e como ferramenta necessária à coesão social, servindo para delimitar as posições nas relações sociais e manter as relações de poder” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 31).

A CNDE se estrutura de modo a funcionar como uma “rede”, a partir do estabelecimento de alianças com o poder público e com diferentes frações da classe dominante e dominada. Para a CNDE, o “Estado” – entendido como um sujeito apartado das disputas de classe – precisa ser melhor gerenciado, tarefa que deve ser “naturalmente” conferida aos APHs. O princípio do “direito à educação” é reforçado através de preceitos institucionais, ressignificando bandeiras de luta política da esquerda, ao mesmo tempo em que busca a reorganização da educação pública, nos moldes do capitalismo monopolista. Sendo assim, a estrutura da CNDE se organiza de acordo com as práticas políticas conciliatórias, presentes desde a sua formulação. Está organizada em um comitê diretivo, composto por onze APHs representantes da classe dominante e dominada; uma coordenação geral, composta por cinco membros, com formação em São Paulo, com diferentes funções; múltiplos comitês regionais



espalhados pelos Estados e municípios brasileiros; e a articulação de APHs, totalizando, como o informado pela CNDE, uma “rede” com mais de 200 instituições.

Identificamos um quantitativo ampliado de APHs, entrelaçados à CNDE, que apenas se revelaram a partir da análise minuciosa das ações da organização. Constatamos um amplo e complexo conjunto de organizações da sociedade civil, que compõem a "rede" de sociabilidade da CNDE: instituições de cunho religioso como o CESE e a Visão Mundial pelas Crianças compostas por igrejas evangélicas e católicas de base cristã; instituições acadêmicas como a FINEDUCA, a ANPAE, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a USP, a Universidade Federal do Ceará (UFC), a UFMG, a UERJ, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e a Universidade de Brasília (UNB); organizações editoriais como o jornal O Globo e a Fundação Vitor Civita, ligada a Editora Abril; organizações internacionais como a Actionaid, a ONU Mulheres, a UNESCO, a UNICEF, a OXFAM, a NOVIB, a Open Society Foundation, a CLADE, a CGE, a RELUS e a International Save the Children Alliance; instituições empresariais como a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, o Instituto C&A, a Fundação SM, o GIFE, a Fundação Lemann, a Escola Brasileira de Professores (EBRAP), a Nova Pesquisa e Assessoria em Educação (NOVA), o movimento TPE, assim como organizações administradas pelas frações da classe financeira como a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Tide Setúbal, o CENPEC e o Instituto Ayrton Senna; Centrais Sindicais e movimentos sociais como a CNTE, o MIEIB, o MST, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), a CUT, o SEPE-RJ, entre outros. Organizações político-partidárias como o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e a Juventude Alternativa Socialista. Além de uma infinidade de “ONGs” nacionais ligadas a organizações internacionais e empresariais.

Na sociedade política, registramos a presença do CONSEED, da Câmara dos Deputados<sup>26</sup>, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do Senado Federal<sup>27</sup>, de diversas secretarias de Educação estaduais e municipais, do Conselho Nacional de Educação(CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), do INEP, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

---

<sup>26</sup> Consultoria legislativa na área XV – educação, cultura e desporto – Deputada Federal Dorinha Rezende.

<sup>27</sup> Senador Carlos Abicalil (PT) e Senador Cristovam Buarque (PPS).

/Ministério da Educação (SECADI/MEC), da Secretaria de Educação Básica /Ministério da Educação (SEB/MEC), da Prefeitura da cidade do Recife, da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de Pernambuco e o Gabinete da Vereadora Luizianne Lins, do Partido dos Trabalhadores no Ceará. A capilaridade associativa da CNDE se estende na sociedade civil, tanto nas frações da classe empresarial, quanto no interior da classe trabalhadora, fortalecendo as bases do grande projeto de concertação nacional, pensado pela burguesia para a sociedade brasileira.

As organizações que compõem o comitê diretivo são APHs que "orienta[m] as pautas, o foco, e a linha de atuação da Campanha" (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018). O comitê diretivo é composto por entidades empresariais como a Fundação Abrinq, por representantes da classe trabalhadora como o MST e a CNTE e, por "ONGs" como a Ação Educativa, a ACTIONAID, o CCLF, o CEDECA/CE, a FINEDUCA, o MIEIB, a UNCME e a UNDIME. O Entrevistado 11 relata a importância da composição do comitê diretivo e dos intelectuais orgânicos presentes nele, quando destaca que:

o que não cansa [à imprensa] é a qualidade do debate. Porque se tem uma argumentação que tem qualidade e legitimidade, a imprensa tem que dar, e nisso o comitê diretivo é muito importante, dá uma legitimação. A própria diversidade do comitê diretivo é uma espécie de legitimação fundamental. (ENTREVISTADO 11, 2018)

Uma questão que nos acompanhou durante todo o processo de investigação, se deteve sobre as formas pelas quais a CNDE operou o consenso entre instituições representantes de classes sociais fundamentais antagônicas. Compreendemos que a conciliação foi uma estratégia fundamental para esse processo, o Entrevistado 11 explica a disputa entre as forças políticas "o fato que é uma disputa, não é? E nessa disputa nem sempre as forças conseguem prevalecer, não é? De vez em quando cada um belisca um pouco, não é?" (ENTREVISTADO 11, 2018). O Entrevistado 6 complementa:

[...] todas as discussões passam por uma aprovação no diretivo e também por uma discussão com a CNDE, a gente tem vários canais de comunicação, quando há alguma discordância, isso é esgotado na discussão. E a gente nunca vai ter 100% de concordância em tudo, mas até aqui no que eu pude avaliar, a Campanha tem sido bem exitosa no conciliamento de suas diferenças internas. Tanto que a gente tem feito as grandes lutas de maneira global. E aqui e ali tem diferença, tem sindicato dentro, tem várias organizações diferentes dentro do diretivo da campanha, não é? Mas a gente tem conseguido conciliar isso de uma maneira bastante bacana. (ENTREVISTADO 6, 2018)

A CNDE legitima as ações pedagógicas em prol da hegemonia de feição social-liberal, através dos seus intelectuais que adaptam e disseminam, em diferentes linguagens, a nova concepção de mundo e as práticas políticas e ideológicas da classe dominante mundial (NEVES, 2010). Os intelectuais orgânicos são peças centrais nessa tarefa. A formação dos intelectuais na América Latina seguiu um percurso próprio, embora fortemente influenciado pelos organismos internacionais. Em consonância ao processo de privatização do ensino superior e respondendo aos preceitos de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais, propostas pelo FMI e pelo BM para a periferia do capitalismo. A pedagogia da hegemonia vem sendo erigida, a partir da disseminação do conformismo nas organizações populares, forjando novas ideologias para um conformismo de novo tipo.

A relação entre intelectual e política, nas teses sociais-liberais, confere ao intelectual uma função pública, que os distancia dos conflitos e antagonismos de classe. Os intelectuais, para a classe dominante, são “fundamentais para dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade nas dimensões econômica, social e política” (NEVES, 2010, p.27). Gramsci (2011) atribui aos intelectuais, a função social de organização da cultura e propõe a diferenciação entre aqueles que formulam e os que difundem. Para Gramsci (2011), os intelectuais atuam como funcionários subalternos das classes dominantes e funcionários especializados da classe dominada. Neves (2010) complementa que a atuação dos intelectuais lhes confere a alcunha de “agentes da consolidação de uma concepção de mundo e de uma vontade coletiva de um “bloco histórico” (NEVES, 2010, p.28). O Entrevistado 4 ressalta essa importância quando descreve a interlocução da organização que representa, na negociação com o governo:

ainda que eu falasse a mesma coisa e reivindicasse a mesma coisa. Ele prestava mais atenção em mim. E podemos tirar de barato “pra” essa nossa conversa, que eu no geral, sabia um pouquinho mais do que todos os outros interlocutores. Isso, também, era verdade, mas não eram as três coisas a mais que eu sabia que me dava um status diferente na conversa com o Secretário, mas, sim, a minha condição de professor da Universidade. (ENTREVISTADO 4, 2018)

Na função de intelectuais sistematizadores e difusores dessa nova sociabilidade, destacamos a atuação da coordenação geral da CNDE que é composta por intelectuais que transitam tanto entre as entidades privadas e movimentos da sociedade civil, quanto por diferentes instituições da sociedade política. São responsáveis por materializar e tornar acessível ao público a que se destina, as ações definidas nos encontros nacionais e debatidas com as instituições integrantes que compõem a direção. A coordenação é

formada pela seguinte estrutura: Coordenação Geral, Coordenação de Projetos, Assessoria de Projetos, Consultoria Administrativo-financeiro e Assistente. Como funcionário subalterno da classe mundialmente dominante, com a função de sistematizar e difundir um determinado projeto de sociedade, destacamos a atuação do coordenador geral da CNDE, Daniel Cara. Daniel Cara está cursando o doutorado em educação na USP. Daniel Cara transita em diversas agências da sociedade civil, tendo sido diretor da CGE, participado do Comitê Diretivo e da direção geral da CLADE e participado do Conselho de Administração do CENPEC, APH que possui a função de coordenador técnico da Fundação Itaú Social. Coordenou os eixos de gestão, financiamento e controle social na CONEB, em 2008; na CONAE, em 2010 e 2014 e foi representante oficial do Brasil no Fórum Mundial de Educação; em 2015, financiado pelo Sistema ONU, na Coreia do Sul. Também é considerado pela burguesia e por setores da esquerda como representante da educação, sendo convidado pelo MEC e Instituto Ayrton Sena para compor o livro sobre o Plano Nacional de Educação. Recentemente, a esquerda brasileira, numa demonstração de confusão ideológica, trouxe a filiação de Daniel Cara, ao PSOL, comemorando a nova fase das discussões do campo educacional no partido. Os demais intelectuais presentes na coordenação geral da CNDE, embora ainda não tenham alcançado a expressão “popularizada” do coordenador geral, transitam pela sociedade civil e política, em diferentes agências, e possuem formação nas universidades públicas e privadas de São Paulo.

As estratégias de atuação da CNDE, junto às agências da sociedade política, procuram sua inserção sobre a organização do Sistema Nacional de Educação. A CNDE tem participado como representante da “sociedade civil” nas Conferências de Educação como a CONEB e a CONAE; na formulação dos PNEs; no FNE; na Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi/CAQ, gerenciada pelo MEC; no livro lançado pelo MEC, sobre as metas do PNE; nos debates sobre os “padrões mínimos” de “qualidade” de ensino para a Educação Básica pública no interior do Conselho Nacional de Educação; e no lançamento de livro sobre o CAQi/CAQ, junto ao INEP. Juntamente com representantes do Movimento Empresarial TPE, do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Lemann, do CENPEC, do Fundação Itaú Social, entre outros APHs representantes da burguesia.

A atuação da CNDE parte do princípio da conformação à estrutura social vigente, propagando a inclusão social a um capitalismo de face humanizada. Nesse contexto, sua principal pauta de atuação recai sobre o “monitoramento” da execução do

PNE, pelo poder público, e a construção do PNE, focando na meta do financiamento. A inserção no PNE (2014) do CAQ e do CAQI mostra como a CNDE estava inserida na sociedade política, através das políticas de conciliação. Encontramos a CNDE, juntamente, com um conjunto de “Think tanks” – Cenpec, Instituto Alfa e Beto e Centro de Políticas Públicas do Insper – com o Fórum das entidades representativas do ensino superior particular e com o "Sistema S", compondo a lista das entidades que tiveram representatividade na formulação do PNE (2014). Destacamos o reconhecimento, pelo governo Lula, da presença do setor privado da área educacional como parte da sociedade civil “mobilizada”. O documento registra a divisão desse setor em dois: o segmento privado empresarial da educação que compreende a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), Sistema "S", Grupo Positivo; e a Associação Brasileira de Empreendedorismo Social (ABRAES) como uma organização de “interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto” (BRASIL, 2014). Tais APHs trazem em sua pauta de atuação, a defesa pela privatização da educação pública. Sua presença nos espaços de discussão sobre as políticas públicas para a educação, além trazer essa pauta para o interior das políticas estatais, ressignifica o termo sociedade civil de um espaço da participação democrática (1980) para o espaço da “mobilização”.

A CNDE foi a protagonista da criação CAQi e do CAQ, mecanismos que colocam valores em cada aluno, com vistas a uma educação “além do padrão mínimo de qualidade, de forma a se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos de financiamento da educação” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018). A ideia de se realizar um cálculo do valor de um aluno não é uma ideia nova. Neves (2008) destaca a tentativa de cálculos parecidos realizados no Brasil, no contexto de criação do FUNDEF, como proposta dos organismos internacionais para a educação da América Latina, visando racionalizar os gastos com a educação. Os intelectuais orgânicos formuladores do novo cálculo do custo-aluno estão reunidos na FINEDUCA, sobretudo o professor José Marcelino Rezende Pinto, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Foram os professores da USP reunidos nessa associação, que compõem a direção da CNDE, que ofereceram a base teórica e metodológica para o CAQ e o CAQI. A CNDE, nesse contexto, atuou como

difusora dessa política, sistematizando sua entrada nos documentos oficiais do governo que regem a educação, sobretudo no PNE.

Davies (2014) discorre sobre as fragilidades da ideia de plano num Estado cuja lógica é regida pela racionalidade do capital. Nos Estados capitalistas, ainda que as políticas sociais venham a cumprir, parcialmente, o atendimento das necessidades da maioria da população, tais políticas estarão sempre subordinadas ao movimento maior do capital. As possibilidades de realização de um Plano, por mais bem intencionado que ele possa parecer, são limitadas pelo modo de produção capitalista, sobretudo na:

desordem capitalista dependente, como é o caso brasileiro, em que a classe dominante nunca teve, nem tem projeto de independência nacional e as classes populares/subalternas até hoje não conseguiram se organizar para formular e implementar um projeto segundo seus interesses. (DAVIES, 2014, p. 191)

Davies (2014) ainda acrescenta que para que um plano de educação venha a ser efetivado em toda sua completude, se faz necessário a vinculação com outras medidas, que se destinem a resolver ou, no mínimo, atenuar os problemas sociais que afetam a educação. A disputa por um plano de educação será equivocada, senão vier associada a outros planos que tentem resolver o problema do desemprego, dos baixos salários, da falta de habitação decente, da saúde, dos transportes, da cultura, entre outras mazelas sociais produzidas pelo modo de produção capitalista. Como fragilidades, Davies (2014) aponta além da questão estrutural, a conjuntura das últimas duas décadas que vem implementando a redução dos gastos sociais, assim como o redirecionamento desses gastos para as “entidades privadas” que executam serviços públicos, os setores mais carentes da população e a privatização. Outro exemplo de fragilidade é o descumprimento das leis nas ações governamentais, já que:

até hoje o governo federal não regulamentou o padrão de qualidade da educação previsto em várias legislações desde a CF de 1988, o que, se realizado, exigiria assistência financeira do governo federal aos Estados e municípios que não alcançassem tal padrão. (DAVIES, 2014, p. 192)

O autor (2014) ainda reforça que os artifícios adotados pelas três esferas governamentais para burlar a exigência de aplicação de um percentual mínimo na educação, podem ser considerados como fragilidades das políticas de planos. Como exemplo, Davies (2014) destaca que:

vários outros estudos já constataram a não-aplicação da verba devida. [...] A fragilidade da vinculação é agravada pelo fato de os órgãos encarregados de fiscalizar as contas dos governos (os tribunais de contas e o poder legislativo) e de velar pelo cumprimento das leis (os ministérios públicos) terem eficácia e/ou confiabilidade limitadíssima, para não dizer nula. Os Tribunais de Contas (TCs) no Brasil são órgãos auxiliares do Poder Legislativo e são dirigidos por conselheiros nomeados na prática, e independentemente do

estabelecido por lei, segundo critérios políticos a partir de acordos entre o executivo e os ‘representantes’ do povo. Isso significa que as contas dos governos tendem a ser avaliadas principalmente ou exclusivamente segundo critérios de ‘afinidade’ entre estes tribunais e os governos, não necessariamente de acordo com a lei ou normas técnicas, muitas vezes (talvez quase sempre) utilizadas ‘seletivamente’. Além disso, os TCs adotam as interpretações mais variadas sobre o que consideram receitas e despesas vinculadas à MDE, muitas vezes divergentes do espírito e mesmo da letra das disposições legais. (DAVIES, 2014, p.192)

O principal problema em identificar nos planos de educação uma estratégia, segundo Davies (2014), encontra-se na confiabilidade acerca das estatísticas educacionais produzidas. Ele relata os inúmeros casos onde, comprovadamente, foram encontradas fraudes nos dados e levantamentos estatísticos, como a falsificação de matrículas para fins de obtenção dos recursos do então FUNDEF; a dupla contagem de matrículas; a falta de especificidade de todos os componentes devidos no que tange aos dados sobre as receitas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE); a oferta de dados, de forma demasiadamente aglomerada, genérica e até equivocada nos documentos que exibem a contabilidade; a dupla contagem dos gastos; a fragilidade de cálculos baseados no PIB; e por fim, Davies (2014) relembra o relatório de atividades do FNDE, que registrou despesas na casa dos milhões “com a implantação do FUNDEB em 2005, quando o FUNDEB ainda nem havia sido aprovado pelo Congresso e, portanto, não fazia sentido efetuar tais despesas” (DAVIES, 2014, p. 193).

Davies (2018) também fez uma análise sobre a preparação e o documento final da CONAE, realizada em 2010, que teve o objetivo de elaborar o projeto de um novo PNE, que seria apreciado e aprovado pelo Congresso Nacional, para vigorar a partir de 2011. Dessa conferência, surgiu um documento final, redigido por uma comissão designada pelo MEC. As etapas preparatórias para a CONAE, dispõe as fragilidades do documento final produzido, relatadas por Davies (2018), como a falta de convite a possíveis entidades interessadas em participar da preparação desse documento; a imprecisão nas informações sobre a escolha dos integrantes das comissões municipais ou estaduais, cabendo a dúvida de que possam ter sido escolhidas, de acordo com afinidades políticas e pessoais, com o governo federal; a escolha da data da conferência dias antes da eleição presidencial; o eixo financiamento do documento final é quase uma cópia integral do documento referência, nos permitindo compreender que a CONAE apenas serviu para “referendar o pacote já elaborado previamente, sob o controle ou pelo menos forte influência do MEC e/ou de indivíduos e entidades que,

embora formalmente independentes, estão alinhados com a política do MEC” (DAVIES, 2018, p. 01).

A formação e participação em grandes fóruns, conferências e comissões interclassistas, corresponde a mais uma estratégia de atuação da CNDE. Além da participação em diversos encontros sobre educação dessa magnitude, ora como debatedores, ora como participantes com direito a voto e veto. Para Gramsci (2015), essa estratégia de dominação burguesa possui dupla eficácia:

1) reunir os intelectuais do nível mais elevado, concentrando-os e multiplicando sua influência; 2) obter uma concentração mais rápida e uma orientação mais decidida nos intelectuais de níveis inferiores, que são levados normalmente a seguir os universitários e os grandes cientistas por espírito de casta. (GRAMSCI, 2015, p.99)

A CNDE também foi protagonista na tentativa de criação de outras campanhas pelo “direito à educação” ao redor do mundo. A CNDE participou da criação da CGE, em 1999, da CLADE, em 2004 e da Rede Lusófona pelo Direito à Educação (RELUS), em 2016. Com a criação de “ONGs” que trabalham a “questão social” do “direito à educação”, na América Latina e nos países ao redor do mundo, a CNDE consolidou e ampliou o consenso em torno das metas defendidas pelos Organismos Internacionais, além de solidificar uma relação próxima com tais organismos de regulação. Nas palavras do Entrevistado 6, identificamos como a instituição compreende a atuação nesses espaços de conciliação:

[...] participamos da escuta da ONU, das Metas do Milênio no Chile, junto com a CLADE com a CGE, pela CNDE. Então, as organizações do comitê diretivo é que fazem as ações nessas articulações. Então, nessas investidas [...] independente de fisicamente estando ou não, mas todas essas ações são feitas de comum acordo pelas campanhas locais, pela latino-americana e pela global e a mesma coisa a REDE LUSÓFONA. Então, há sempre um debate bem democrático sobre quais são as ações, quais são as estratégias, quais são os próximos passos. E isso é desafiador, né? Porque é uma forma de atuar que exige uma comunicação bastante fluida. (ENTREVISTADO 6, 2018)

A CGE apresenta-se como um organismo associativo. Possui como instância definidora de suas ações e políticas uma Assembleia Geral, que reúne a cada três anos os membros que estão espalhados pelo mundo. Na CGE, a CNDE fez parte da equipe diretiva até o ano de 2011. Nota-se que as ideias-força defendidas pela CGE estão em consonância com as metas defendidas no acordo internacional de Educação Para Todos. São elas:

[...] a convicção de que a educação de qualidade para todos é um objetivo exequível, e pela preocupação com o imenso custo que pode advir da incapacidade de satisfazer o direito à educação. [...] numa economia cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão da educação traduzir-se-á no crescimento da pobreza, desigualdade e privação. [...] [e o compromisso de]



realizar a sua missão com objetividade, transparência e responsabilidade e a atuar de acordo com as normas e procedimentos democráticos em todos os seus projetos e ações. (CAMPAIGN FOR EDUCATION, 2017)

Identificamos que a CGE possui vínculo institucional com o BM. Alguns entrevistados relataram que o processo de construção da *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, organizada pela ONU, teve a atuação do BM e da CGE. A política defendida pela CGE coloca a sociedade civil como parceira no desenvolvimento da educação ao “reunir vozes diferentes sob plataformas comuns de forma a defender a causa da educação” (CAMPAIGN FOR EDUCATION, 2017). Para isso, é preciso que a sociedade civil seja coordenada, tarefa que a CGE desempenha ao reunir “ONGs, sindicatos de professores, associações de pais e organizações comunitárias para que trabalhem em conjunto como coligações nacionais de educação [...que] atuam como vozes nacionais representativas da sociedade civil em fóruns políticos” (CAMPAIGN FOR EDUCATION, 2017).

No ano de 2003, a CGE lançou a SAM, realizada de forma simultânea, em mais de cem países. A ideia dessa semana foi “exercer pressão sobre os governos para que cumpram os acordos internacionais da área – anteriormente, o Programa Educação Para Todos (UNESCO, 2000) e, agora, os compromissos do Marco de Ação Educação 2030 (UNESCO, 2015)” (CAMPANHA NACIONAL PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 4). A CNDE, desde então, operacionaliza a SAM, no contexto brasileiro, com a produção de materiais que orientam o trabalho do cidadão, sob a concepção de sociedade e educação defendida pela CNDE, já exposta nesse trabalho, nos capítulos anteriores.

A CNDE também fundou a CLADE e fez parte da sua direção até 2012. Identificamos Camilla Croso como coordenadora geral da CLADE e, também, presidente da CGE. Como um dos seus objetivos, a CLADE discorre que as políticas educativas deverão estar em consonância com “uma concepção ampliada de educação ao longo de toda a vida, como destacam as Cúpulas Mundiais de Educação de Jomtien e Dakar, confrontando o enfoque do BM e das instituições financeiras multilaterais” (CAMPANA DERECHO EDUCACION, 2017). O que aponta uma das contradições desses movimentos: se as Conferências Mundiais tanto de Jomtien quanto de Dakar foram organizadas e balizadas pelo BM, como as estratégias educacionais propostas por essas conferências poderiam estar em contraste com os objetivos de tais instituições financeiras? Já identificamos, acima, que as estratégias e metas defendidas pelas Conferências Mundiais de Educação de Jomtien e Dakar estão imbricadas com a

concepção de educação relacionada à produção e à economia, desenvolvida pelos organismos internacionais ligados ao setor financeiro. O Entrevistado 9 quando relata como a organização opera o consenso entre as instituições que compõem sua “rede” explica que:

não importa com qual ator, mesmo com atores que a gente discorde radicalmente. O Banco Mundial, por exemplo, é um ator que nós temos muitas discordâncias, mas nós dialogamos com o Banco Mundial, absolutamente, temos que dialogar. [...] são todas situações em que precisamos usar o bom senso e o princípio da democracia. Então o diálogo é sempre uma bandeira de luta também. (ENTREVISTADO 9, 2017)

A CLADE também aponta a atuação sobre as propostas curriculares, a partir do viés da flexibilidade, como outro de seus objetivos. Entendemos que essa proposta vem ao encontro de uma política dualista de educação, que pretende preparar o trabalhador de novo tipo para a “nova” ordem social “pós-industrial”. O foco no “direito de aprender” defendido por esses movimentos está imbricado com uma concepção de mundo hegemônica, onde a adaptação dos indivíduos a nova sociabilidade é valorizada, ao mesmo tempo em que práticas de contestação são rechaçadas. A CLADE se denomina uma associação civil de direito privado sem fins lucrativos e sua estrutura é muito parecida com a da CGE e da CNDE, trabalhando na perspectiva da articulação entre movimentos da sociedade civil e política, além da organização de agendas comuns a partir de interesses privados.

Tais campanhas e fóruns trabalham em prol da formação de intelectuais. Essa é mais uma estratégia utilizada pela CNDE direcionada tanto para formar intelectuais dirigentes quanto intelectuais subalternos, responsáveis pela difusão das ideias-força defendidas pela CNDE. Os entrevistados explicaram que a criação de campanhas sobre o “direito à educação” tanto na América Latina quanto ao redor do mundo teve como motor propulsor a desorganização da sociedade civil do âmbito educativo, na década de 1990, e a consequente necessidade de fortalecimento da democracia. São os encontros, seminários, oficinas, fóruns e assembleias, que oferecem legitimidade e garantem a hegemonia do projeto de educação da burguesia. A pedagogia da hegemonia configura a dimensão educativa do Estado capitalista e tem como principal característica: “assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos” (NEVES, 2010, p.24). Para o fortalecimento da coesão social, em torno das teses sociais-liberais, a pedagogia da hegemonia envolveu a formulação de novas teorias, de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica de novos consensos, promovendo uma redefinição ideológica das teorias políticas nas relações de

poder. Essa redefinição sugere, que com a “crise do marxismo”, o “fim do socialismo real” e a “ perspectiva neoliberal insuficiente”, a política não comporta mais as formas clássicas de “esquerda” e “direita”. Cria-se novos sujeitos políticos coletivos, que possuem a tarefa de reverter os antigos sujeitos políticos coletivos e suavizar a visão crítica ao capitalismo para a operacionalização do novo consenso.

São nesses espaços que os materiais produzidos pela CNDE são distribuídos e propagandeados, como ferramentas para a disseminação capilar das ideias e práticas da CNDE, no campo educacional. A CNDE possui materiais escritos e audiovisuais bilíngues, disponibilizados através das redes sociais e dos meios de comunicação. Os documentos produzidos pelos intelectuais à frente da CNDE, segundo Gramsci (2015), conferem um outro aspecto para a manutenção da hegemonia dos dominantes, já que esses materiais pretendem oferecer à “massa dos intelectuais, para as exigências gerais, todas as satisfações que podem ser oferecidas por um governo (por um partido no governo), através dos serviços do Estado” (GRAMSCI, 2015, p.99). Os materiais produzidos pela CNDE e as diferentes formas de divulgação desses materiais – boletins, sites, panfletos, vídeos, blogs e fóruns – estão acessíveis a uma grande quantidade de segmentos, produzindo o convencimento sobre a “educação de qualidade” proposta e, principalmente, massificando a ideia de protagonismo da CNDE, na figura “carismática” de seu coordenador geral. Encontramos, também, o apoio da mídia, não apenas nas coberturas jornalísticas sobre a “qualidade” da educação, como também nas parcerias em projetos voltados para a educação.

A CNDE, como um APH, disputa a direção política e cultural da sociedade, com a legitimação da sociedade civil, enquanto lugar do voluntariado, da neutralidade teórica e da desideologização. Demonstrem uma imprecisão na sua própria identidade se identificando como o movimento que pode convocar toda e qualquer organização independente da ideologia e projetos de sociedade que possam defender, em nome de uma “vontade geral”, como o citado pelos entrevistados. A repolitização da política operada pelos intelectuais orgânicos do capital ligados ao social-liberalismo:

reduz o nível de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas. (NEVES, 2010, p.38)

A CNDE continuará a atuar sobre a educação brasileira, o que exigirá o acompanhamento da atuação política dessa entidade, frente as mudanças no interior do

bloco de poder. Sob pautas e discursos progressistas e com a legitimação de movimentos representantes da classe trabalhadora, esses APHs, muitas vezes, se apresentam sob a insígnia do bem (sociedade civil) na luta contra o mal (“Estado”). Como uma teia, os APHs burgueses vêm constituindo uma frente de disseminação da hegemonia social-liberal sobre o conjunto da sociedade. É nosso desafio político compreender os objetivos e as estratégias que balizam a ação dessas organizações, no contexto social contemporâneo, no qual estamos inseridos. A pesquisa, que ora se conclui, revela a necessidade de mantermos nossas atenções ainda voltadas para esse objeto de estudo, a fim de realizarmos futuros estudos.

## CONCLUSÃO

Nessa pesquisa, procuramos investigar a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), a partir da compreensão de que sua atuação, no contexto brasileiro, vem contribuindo para a educação da nova sociabilidade. Buscamos compreender os fundamentos sócio históricos, as estratégias de atuação e os encadeamentos sobre as relações de hegemonia, assim como as forças políticas presentes na condução da CNDE. Identificamos, dessa forma, a partir do arcabouço teórico-metodológico gramsciano, a CNDE como um APH de novo tipo, que atua como instrumento de dominação de classe, disseminando por meio da educação, os valores necessários para a coesão social, em torno da nova sociabilidade que se quer para os trabalhadores, no século XXI. Destacamos como essa nova sociabilidade, levada à cabo pela classe dominante, procura legitimar as relações sociais capitalistas.

Ao longo do trabalho, nos dedicamos a encontrar as relações oriundas da emergência da CNDE e a crise orgânica do capital (1973). As transformações no padrão de acumulação capitalista, originadas a partir da crise, provocou mudanças nas relações entre as classes sociais, resultando em movimentos de recomposição burguesa das suas taxas de acumulação e lucratividade. Tais alterações incidiram tanto sobre a sociedade política, com a incorporação, pela administração pública, dos mecanismos de gestão do trabalho empresarial; quanto na sociedade civil, por meio do aprofundamento de novos APHs, com a função de organização da nova sociabilidade. No Brasil, a entrada tardia da ideologia neoliberal, em sua face social-liberal, na década de 1990, promoveu uma ampla reforma administrativa mediada pelos organismos internacionais. Na educação, a recomposição burguesa teve início a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), onde foi sendo difundido a implementação de consensos globais para as diversas esferas sociais, como alternativas de aparência “universalistas” para os problemas sociais. Tais consensos representaram a estratégia conciliatória de implementação da hegemonia pelo garante capital, tanto nacional, quanto internacional.

Como preposto do grande capital, a CNDE, por meio de um intenso trabalho educativo, com bases na nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) e fundamentado pelas teses sociais-liberais (CASTELO, 2013), vem organizando as frações da classe dominante e da classe dominada em torno do projeto de concertação nacional. A renovação das relações de hegemonia, no contexto brasileiro, necessitou de um novo pacto conciliatório, que apontasse para a ampliação das estratégias de desenvolvimento

do capital, sem trazer alterações nas bases macroeconômicas nas quais o neoliberalismo foi gestado. Tal pacto acenou aos dominados benesses precárias e fragmentadas, que possibilitou a governabilidade do capital, ampliando a atuação do país, no mercado internacional.

Dada a complexidade desse processo, identificamos dois movimentos políticos norteadores das estratégias de redefinição do padrão de sociabilidade, no Brasil: a direita para o social (MARTINS, 2009) e a esquerda para o capital (COELHO, 2012). Funcionando de modo complementar, a direita para o social e a esquerda para o capital difundem a ideia de que é possível um novo capitalismo, onde os antagonismos de classe e os mecanismos de exploração e dominação, não mais existam. Uma sofisticada rede de conceitos e perspectivas são elaboradas e difundidos pelos intelectuais que compõem esses dois movimentos políticos, legitimando as relações sociais capitalistas. O exercício da hegemonia no Brasil, passou pela difusão da ideologia da “responsabilidade social empresarial” e do “investimento social privado” pela direita para o social; e pelo apassivamento da classe trabalhadora, pela esquerda para o capital, através do transformismo (GRAMSCI, 2014) de intelectuais da vanguarda da classe trabalhadora e de grupos inteiros.

A nova sociabilidade foi materializada com a padronização da cultura, a consolidação de redes executoras de políticas sociais e o apassivamento das lutas sociais. A direita para o social (MARTINS, 2009) vem organizando a unidade política da sua classe social fundamental, apostando num empresariado voltado para as “questões sociais”, a partir da difusão da ideologia da “responsabilidade social” e do “investimento social privado”. A esquerda para o capital (COELHO, 2012) vem tornando-se responsável pela desorganização da unidade da classe trabalhadora, a partir do abandono ao marxismo e dos processos de transformismo (GRAMSCI, 2015). Com estratégias de ação bem definidas e entrelaçadas, a burguesia vem construindo as bases da nova pedagogia da hegemonia exigida para o século XXI (NEVES, 2005). A educação, nesse processo, é molecular na luta política pela organização da cultura, destacada por Gramsci (2014) como caráter central na busca pela conformação de uma determinada consciência, expressa na relação entre política e pedagogia.

Martins e Neves (2015) mostram que a educação pública passou a ocupar papel estratégico na construção do projeto político hegemônico, na conjuntura atual do social-liberalismo. A redefinição das políticas para a educação básica, a partir da década de 1990 foram materializadas, sob a massiva difusão dos slogans Educação para Todos e

Todos pela Educação. A educação que deixa de ser considerada um direito para ser considerada um "serviço". A pedagogia do mercado (SANTOS, 2012) ganhou centralidade, como concepção que reduz a educação a uma atividade meramente técnica.

O processo pedagógico passou a ser coercitivamente submetido ao gerencialismo, havendo um aprofundamento das “parcerias” público-privadas e a subordinação da carreira docente aos critérios de mérito do mercado. Iniciou-se um processo de precarização do público. Sequestra-se a educação pública, dessa forma, o empresariado e sua gestão gerencialista são ideais difundidos, como as únicas saídas para a educação pública. A mercantilização da educação pública resultou no processo pedagógico controlado por institutos, fundações, “ONGs” vinculados a grupos econômicos que dominam os segredos da produtividade e eficiência. Desenvolveu-se o cerne da Pedagogia do mercado: a adoção da lógica empresarial do capitalismo na educação. Para uma escola produzida para fracassar, a solução é a oferta de um novo produto: a escola do mercado. A nova fórmula para a salvação da escola, desqualificada pelo capital reverberou-se no novo tecnicismo de mercado, aliado ao controle externo do trabalho escolar e à privatização direta ou indireta da escola.

Identificamos a confluência desses dois movimentos políticos, na direção da CNDE, atuando na conformação da nova pedagogia da hegemonia. Esses APHs se constituem como instâncias elaboradoras e totalizadoras de determinada concepção de mundo, no interior de cada APH; assim como, se estabelecem como intelectuais coletivos, construtores e difusores de hegemonias políticas, no interior do tecido social. Tais movimentos políticos contribuíram para o deslocamento do ideário revolucionário da classe trabalhadora, para o ideário reformista socialdemocrata, na tentativa de forjar uma falsa conciliação entre mercado e justiça social – elementos teóricos antagônicos. A CNDE vem atuando na educação brasileira, desde a década de 1990, com o objetivo de consolidar a concepção de mundo burguesa em torno do projeto de concertação nacional. Sua atuação no Brasil se consolida como uma força política, que através da estratégia de conciliação de classes, reúne propostas para a educação, dentro dos moldes da democracia burguesa.

A CNDE reúne mais de 200 instituições em torno dos fundamentos “sociais-liberais”, compondo uma frente de promoção do consenso para os diferentes níveis sociais, através da conciliação. Essa “rede” de sociabilidade, que visa à manutenção da dominação burguesa, difunde a ideia de que os fundamentos “sociais-liberais” são a

única solução possível diante da crise orgânica do capital. Ao lado do movimento empresarial Todos Pela Educação, a CNDE tem se notabilizado como referência na promoção do “direito à educação” no Brasil, embora tenhamos identificado tentativas de escamoteamento dessa relação. Apesar de termos identificado um conjunto ampliado de APHs, que fazem parte da "rede" de sociabilidade da CNDE, não nos propomos, nessa dissertação, abordar essas 200 organizações. A pesquisa acerca dessa frente social-liberal movida pela CNDE necessita de um tempo maior para sua execução. Pretendemos dar continuidade a essa tarefa no processo de doutoramento, nos próximos anos.

A CNDE vem trabalhando em prol da universalização da concepção de mundo burguesa, mediante um conjunto de estratégias que perpassa a naturalização de uma cultura única, de uma sociabilidade do capital e da reprodução ampliada capitalista. A partir da aliança entre diferentes setores da sociedade, da política e da economia, nacionais e internacionais, os intelectuais orgânicos que dirigem a CNDE, vêm construindo propostas e trabalhando para sua consensualidade, sob o discurso de demandas históricas pleiteadas pela educação, ao longo dos anos. Propõe, sobretudo, um projeto que pretende reorganizar os mecanismos de mediação dos conflitos de classe, a partir da criação de um consenso ampliado em torno da defesa do lema “Educação Para Todos”, que na década seguinte, se materializa no movimento “Todos Pela Educação”, no processo de consolidação da hegemonia. Assumindo o protagonismo na representação política da sociedade civil e trabalhando na transformação dos seus interesses privados, em políticas públicas, ao difundir uma atualização da pedagogia da hegemonia, tendo em vista a formação de trabalhadores adaptados aos requisitos do século XXI.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, V. M. V. A Educação Pública e sua Relação com o Setor Privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTIL, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2006.

ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL. In: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. **Aba Quem Somos**. [201?] Disponível em: <[www.campanha.org.br](http://www.campanha.org.br)>. Acesso em: 31 jul. 2017.

A RURAL. In: Sociedade Rural Brasileira. **A Rural**. Disponível em: <[www.srb.org.br](http://www.srb.org.br)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **Conferência Mundial de Educação Para Todos: Um Novo Consenso para a Universalização da Educação Básica**. 1999. 228f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BIANCHI, Alvaro. **O Laboratório de Gramsci. Filosofia, História e Política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BIANCHI, Alvaro; BRAGA, Ruy. Capitalismo patrimonial nos trópicos? Terceira Via e Governo Lula. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 31, 2003.

BIANCHI, Alvaro. **Hegemonia em Construção: a trajetória do PNBE**. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis que menciona. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. de 2015. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**,

Brasília, DF, jun. de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/)>. Acesso em: 26 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Out. de 2004. Disponível em <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=101000>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jan. de 2002. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 2.123-29, de 23 de fevereiro de 2001. Altera dispositivos do Decreto no 2.536, de 6 de abril de 1998, que dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do art. 18 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, fev. de 2001. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3504.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.504, de 13 de junho de 2000. Resolve regulamentar os procedimentos para a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jul. de 1999. Disponível em <[http://www.amcredsc.org.br/files/legislacao/legislacao\\_25.pdf](http://www.amcredsc.org.br/files/legislacao/legislacao_25.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria 361, de 27 de julho de 1999. Resolve regulamentar os procedimentos para a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jul. de 1999. Disponível em <[http://www.amcredsc.org.br/files/legislacao/legislacao\\_25.pdf](http://www.amcredsc.org.br/files/legislacao/legislacao_25.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999. Regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jun. de 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3100](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3100)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, maio de 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3048.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048.htm#art3)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3000, de 26 de março de 1999. Regulamenta a tributação, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Mar. de 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3000.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3000.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Lei 9.790, 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Mar. de 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3048.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048.htm#art3)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998. Altera dispositivos das Leis nos 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Lei no 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. de 1998. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9732.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9732.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.637, 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, maio de 1998. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.536, de 06 de abril de 1998. Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do art. 18 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, abr. de 1998. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2536.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2536.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, fev. de 1998. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9608-18-fevereiro-1998-365398>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. de 1993. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jul. de 1991. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8212cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8212cons.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Conferências Internacionais de Instrução Pública**. Brasília, DF, MEC/INEP, 1965. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Regulamenta a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, que dispõe sobre a declaração de utilidade pública. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, maio. de 1961. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50517-2-maio-1961-390447-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Determina regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ago. de 1935. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1930-1949/L0091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0091.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRUNHOFF, Suzanne de. Crise capitalista e política econômica. In: POULANTZAS, Nico. (org.) **O Estado em crise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O impacto do FMI na Educação Brasileira**. São Paulo: Gráfica Modelo, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Teoria marxista das crises econômicas e as transformações do capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CASTELO, Rodrigo. **O Social liberalismo: auge da crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CEPAL. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade (versión resumida)**. Lima: Tarea, 1996.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, Eurelino. Estado ampliado, política apequenada. In MATTOS, Marcelo Badaró. **Estado e Formas de Dominação no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)**. São Paulo: Xamã, 2012.

CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES. In: Fundação Getúlio Vargas. **Confederação Geral dos Trabalhadores**. [201?]. Disponível em: <[www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionários](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionários)>. Acesso em: 31 jul. 2018.

CONGRESSO INTERNACIONAL, 1, 1994, Barcelona. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 1994, 1v.

CORRALES, Javier. **Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais**. Rio de Janeiro: PREAL, documento nº 14, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. “Democracia: um conceito em disputa.” **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 139-149.

Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQI) Custo Aluno Qualidade (CAQ). Produção de Design 'N' Animation, coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, [2015]. 1 DVD, 22 min.

DAVIES, Nicholas. A Conferência Nacional de Educação e suas fragilidades. **Revista HISTEDBR online**. São Paulo, v.10, n.39, 2018.

\_\_\_\_\_. Fragilidades e Desafios do Financiamento em Planos de Educação. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio-ago. 2014.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DREIFUSS, Rene Armand. **1964: A conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classes**. Rio de Janeiro, Vozes, 1981.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

EDITORIAL. In: Federação do Comércio do Estado de São Paulo. **Editorial**. [201?]. Disponível em: <[www.fecomercio.com.br](http://www.fecomercio.com.br)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

Entrevistado 1. Entrevista. [out. de 2017]. Entrevistadora Renata Spadetti Tuão. Rio de Janeiro, 2017. 1 arquivo. Mp3 (01h53m18s).

Entrevistado 2. Entrevista. [fev. de 2018]. Entrevistadora Renata Spadetti Tuão. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo. Mp3 (01h04m27s).

Entrevistado 4. Entrevista. [jan. de 2018]. Entrevistadora Renata Spadetti Tuão. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo. Mp3 (43m25s).

Entrevistado 6. Entrevista. [jan. de 2018]. Entrevistadora Renata Spadetti Tuão. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo. Mp3 (43m20s).

Entrevistado 9. Entrevista. [jan. de 2018]. Entrevistadora Renata Spadetti Tuão. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo. Mp3 (51m02s).

Entrevistado 11. Entrevista. [fev. de 2018]. Entrevistadora Renata Spadetti Tuão. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo. Mp3 (2h39m45s).

ESPECIALISTAS E CONVIDADOS. Instituto Millenium. **Especialistas e Convidados**. [201?]. Disponível em:[www.institutomillenium.org.br/author/joao-batista-oliveira](http://www.institutomillenium.org.br/author/joao-batista-oliveira). Acesso em 19 nov. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3, 2011, Campinas. **Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional**. Campinas: CEDES, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para Além da Esquerda e da Direita. O futuro da política radical**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere**. Temas de Cultura, Ação Política, Americanismo e Fordismo. Vol. 4. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a História da Itália. Vol. 5. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Vol. 3. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Cárcere**. Literatura, Folclore, Gramática. Vol. 6. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Cárcere**. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Vol. 1. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2011b.

\_\_\_\_\_. Americanismo e Fordismo. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

\_\_\_\_\_. Crise. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

\_\_\_\_\_. Estado e Sociedade Civil. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Cárcere**. Vol.2. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

GUIOT, André Pereira. **Dominação Burguesa no Brasil. Estado e Sociedade Civil no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social**. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Loyola: 1993.

\_\_\_\_\_. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, F. A. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRISPGNY, Anthony; CRONIN, Jeremy. (org.) **Ideologias Políticas**. Brasília: UNB, 1981.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS. In: Confederação Nacional dos Transportes. **Informações Institucionais**. [201?]. <[www.cnt.org.br](http://www.cnt.org.br)>. Acesso em: 31 jul. 2018

INSTITUCIONAL. In: Central Única dos Trabalhadores. **Institucional**. [201?] Disponível em: <[www.cut.org.br/institucional](http://www.cut.org.br/institucional)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUCIONAL. In: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Institucional**. [201?]. Disponível em: <[www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)>. Acesso em: 30 jul. 2018.

INSTITUCIONAL. In: Força Sindical. **Institucional**. [201?] Disponível em: <[www.fsindical.org.br](http://www.fsindical.org.br)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUCIONAL. In: Pensamento Nacional das Bases Empresariais. **Institucional**. Disponível em: <[www.pnbe.org.br](http://www.pnbe.org.br)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUCIONAL. In: União Geral dos Trabalhadores. **Institucional**. Disponível em: <[www.ugt.org.br](http://www.ugt.org.br)>. Acesso em: 19 jul. 2018.

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS. **Fórum Capital/Trabalho: conclusões e recomendações**. São Paulo: USP, 1992.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**. Brasília: Ipea, 2018.

INSTITUTO REOS. **Como Promover Eventos de Diálogo e Reflexão Sobre os Cenários Transformadores Para a Educação Básica no Brasil 2032**. São Paulo: Reos Partner Inc., 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2014.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. O Pensamento Pedagógico Empresarial e as Frentes de Atuação na Educação Brasileira. In: X Simpósio Nacional Estado e Poder. **Anais**. Mesa Coordenada. Niterói: UFF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Curitiba: Appris, 2016.

LAPA, Carlos Maurício Franklin. **A Reforma do Estado, Novos Modelos de Gestão do Trabalho Escolar e a Reação Sindical Docente**. 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017.

LEHER, Roberto. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia. (org.) **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a Educação como Estratégia do Banco Mundial para o “Alívio” da Pobreza**. 1998. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, USP, 1998.

LESBAUPIN, Ivo. **O Desmonte da Nação: Balanço do governo FHC**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MACIEL, David. Notas sobre a Dominação Burguesa no Brasil durante a Ditadura Militar e seu Legado. In: MATTOS, Marcelo Badaró. (org.) **Estado e Formas de Dominação no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. México: Editora Era, 1973.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Érica Moreira. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo, 2011.



\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. Novas bases para o protagonismo sindical na América Latina: o caso brasileiro. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. (org.) **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis.** São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, Eduardo Luís de. **A Pobreza no Brasil: medidas e sentidos.** 2000. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Planejamento Urbano). Programa de Pós-graduação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

MENDONÇA, Sonia Regina de; FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil Recente (1964-1992).** São Paulo, Ática, 1996.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Publicação Marx e Marxismo.** Niterói, vol. 2, n.2, 2014. Disponível em: <www.niepmarx.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Sociedade Civil em Gramsci. In: MENDONÇA, Sônia Regina de; PAULA, Dilma Andrade de. (org.) **Sociedade Civil: ensaios históricos.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Estado e Economia no Brasil: Opções de Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A crise do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo: Cortez, 2011.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA, Vania Cardoso. Investimento Social Privado em Educação: Desmonte do Caráter Público da Educação. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, nº 68, 2016. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br >. Acesso em: 26 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. A Questão da Função Social da Educação no Novo Milênio. **Boletim Técnico do Senac: Revista da Educação Profissional.** Rio de Janeiro, vol. 2, n.2, 2014. Disponível em: <www.niepmarx.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos (1990-2001). **Caderno de Educação.** Rio Grande do Sul, nº 13, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Fernando; SCHOMMER, Paula Chies. Quinze Anos de Investimento Social Privado no Brasil: Conceito e Práticas em Construção. In: XXXIII Encontro da ANPAD, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível: [www.doar.org.br/biblioteca/artigos/ispfernando noqueira.pdf](http://www.doar.org.br/biblioteca/artigos/ispfernando%20nogueira.pdf) . Acesso em: 26 jul. 2018.

OBJETIVOS. In: Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação. **O que é**. [201?] Disponível em: <[www.v2.campanaderechoeducacion.org](http://www.v2.campanaderechoeducacion.org)>. Acesso em: 31 jul. 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTIL, Pablo. **Neoliberalismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

O QUE FAZEMOS. In: Fundação Abrinq. **O que fazemos?** [201?]. Disponível em: <[www.fadc.org.br](http://www.fadc.org.br)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ORSO, Paulino José. Liberalismo e Educação em debate. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (org.) **Neoliberalismo: equívocos e consequências**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial Como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010.

PLANK, David N., AMARAL SOBRINHO, José Antônio, XAVIER, Carlos da Ressurreição. **Obstáculos à Reforma Educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: PREAL, Documento nº3, 1991. Disponível em: <http://www.preal.org>. Acesso em: jul./2017.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nico. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, Nico. (org.) **O Estado em crise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

PREAL. Quantidade sem qualidade: um boletim da educação na América Latina. **Relatório do Conselho Consultivo do PREAL**, Santiago, 2006. Disponível em: <http://www.preal.org>. Acesso em: jul./2017.

\_\_\_\_\_. **Resumen Ejecutivo**: Boletim Informativo. Santiago, Chile, nº 9, maio de 2001a. Disponível em: <http://www.preal.org>. Acesso em: ago./2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Acción**. Medellín: Uni-Pluri/Versidad, vol. 01, nº2, 2001b. Disponível em: <http://www.preal.org>. Acesso em: ago./2017.

PROHMANN, Mariana; AMORIM, Mario Lopes. Gramsci e a perspectiva histórica acerca do Americanismo e fordismo – a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). In: XXIX Simpósio Nacional de História - ANPUH, 7, Brasília, 2017. **Anais eletrônicos**. Brasília: Anpuh, 2017. Disponível em: <http://>

[http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489156188\\_ARQUIVO\\_gramsciea\\_historiaanpuh.pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489156188_ARQUIVO_gramsciea_historiaanpuh.pdf). Acesso em 18 nov. 2018.

PROJETOS. In: Fundação SM Brasil. **Projetos**. [201?]. Disponível em: <[www.fundacaosmbrasil.org](http://www.fundacaosmbrasil.org)>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

QUEM SOMOS. In: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Aba Quem somos**. 2017. Disponível em: <[www.campanha.org.br](http://www.campanha.org.br)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

RODRIK, Dani. Depois do neoliberalismo, o que? In: **Desenvolvimento em debate: novos rumos do desenvolvimento no mundo**. Rio de Janeiro, vol.1, 2002. Disponível em: <[web.bndes.gov.br](http://web.bndes.gov.br)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ROSANVALLON, Pierre. **A nova questão social: repensando o Estado providência**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

\_\_\_\_\_. Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, GT 09, Rio Grande do Sul, 2011. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: set/2017. Rio Grande do Sul: ANPED, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.65, p. 3-76, maio 2003. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1180>> Acesso em: 19 julho 2017

\_\_\_\_\_. **As novas forças incontroláveis**. Entrevista concedida a André Deak e Giovana Modé em 04 de abril de 2003. Disponível em: <http://www.andredeak.com.br/emcrise/entrevistas/entboaventura.htm>. Acesso em: 18 julho 2017.

\_\_\_\_\_. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Edunip, 1995.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 33, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **O Combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI**. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8, Coimbra, 2004. **Anais**. Coimbra: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

SISTEMA OCB. In: Organização das Cooperativas do Brasil. **Sistema OCB**. Disponível em: <[www.ocb.org.br](http://www.ocb.org.br)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

SOBRE. In: Open Society Foundation. **Sobre**. Disponível em: <[www.opensocietyfoundations.org](http://www.opensocietyfoundations.org)>. Acesso em: 03 jul. 2018

SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. In: Campanha Global pela Educação. **Sobre**. [201?]. Disponível em: <[www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SOBRE A FIESP. In: FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sobre a FIESP**. [201?]. Disponível em: <[www.fiesp.com.br](http://www.fiesp.com.br)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SOBRE A SM. In: Edições SM. **Sobre a SM**. [201?]. Disponível em: <[www.smbrasil.com](http://www.smbrasil.com)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SOBRE NÓS. In: Campanha Global pela Educação. **Sobre**. [201?]. Disponível em: <[www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

STIGLITZ, Joseph. **Os exuberantes anos 90: uma nova interpretação da década mais próspera da história**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Aprendizaje a lo largo de toda la vida: um nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas em el Sur**. Buenos Aires: Instituto Fronesis, 2003.

TOURAINÉ, A. **A Sociedade Pós-industrial**. Lisboa: Moraes, 1971.

UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA. (org.) **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades educacionais básicas**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em jun./2017.

\_\_\_\_\_. Plan de Accion para Erradicar el Analfabetismo antes del Año 2000. In: Conferência Geral, 25, Paris, 1989. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000839/083908so.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018. Paris, 1989.

VIEIRA, Nívea Silva. **A pedagogia política do capital financeiro: educação ambiental, parceria público-privada e trabalho voluntário**. Minas Gerais: UFMG, 2017.

VIOR, Susana; CERRUTI, Maria Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (org.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

WERTHEIN, Jorge. Educação brasileira: um pacto nacional em construção. In: CENPEC. (org.) **Educação Para Todos: avaliação da década**. Brasília: INEP, 2000.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

**Apêndice 1:** Principais dispositivos que regulamentam as 'organizações da sociedade civil'.

<b>Lei/Decreto/Resolução/Medida Provisória</b>	<b>Principais disposições sobre a relação entre sociedade política e sociedade civil</b>
Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935.	Confere o título de Utilidade Pública às sociedades civis, associações e fundações, constituídas no país com o fim de “servir desinteressadamente à coletividade” (BRASIL, 1935).
Decreto nº 50.517, de 02 de maio de 1961.	Regulamenta a lei nº 91, de 28 de agosto de 1935.
Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.	Define a Seguridade social pelo tripé dos direitos à saúde, previdência e assistência social que deverá ser organizado, a partir da universalidade, da uniformidade, da equivalência de benefícios; da seletividade e da distributividade, da irredutibilidade; da "equidade"; da diversidade de financiamento; com caráter democrático; da descentralização da gestão administrativa com a participação dos trabalhadores e empresários; e com o financiamento de toda a sociedade, mediante recursos provenientes dos orçamentos dos entes federais, estaduais e municipais, assim como através das contribuições sociais dos empregadores e trabalhadores. Estabelece a isenção de impostos sobre o patrimônio, renda ou serviço às instituições de educação e assistência social, sem fins lucrativos.
Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991.	Denominada Lei Orgânica da Seguridade Social, reafirma os princípios estabelecidos na Constituição e estabelece o orçamento da seguridade social, a partir, fundamentalmente, das receitas da União, de contribuições sociais e outras fontes.
Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993.	Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).
Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.	Dispõe sobre o serviço voluntário. Como principal característica, identifica o serviço voluntário como atividade não remunerada que pode ser prestada por pessoa física ou entidade jurídica, não gerando vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista e previdenciária.
Decreto nº 2.536, de 06 de abril de 1998.	Regulamenta a concessão do certificado de entidade de fins filantrópicos.
Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.	Confere qualificação às entidades como organizações sociais de direito privado, sem fins lucrativos, que derivem suas atividades à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção do meio ambiente, à cultura e à saúde.
Lei nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998.	Faz alterações sobre os dispositivos anteriores para a isenção de contribuição, dirigido a entidades filantrópicas.
Lei 9.790, de 23 de março de 1999.	Confere título de OSCIP a pessoas jurídicas de direito privado, regulamentando o termo de parceria destinado ao vínculo de cooperação entre as partes.
Decreto nº 3000, de 26 de março de 1999.	Regulamenta o Imposto de Renda, decreta as finalidades econômicas das “entidades sem fins lucrativos” e a isenção de impostos às instituições de acordo com seu caráter.
Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999/Portaria MJ nº 361, de 27 de julho de 1999.	Regulamenta a Lei 9.790, de 23 de março de 1999.
Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999.	Aprova o Regulamento da Organização e do Custeio da Seguridade Social, alterando seu financiamento, determinando que à União somente será facultado “eventuais insuficiências”. O que configura o início do processo de responsabilização estatal, na ação social.
Decreto nº 3.504, de 13 de junho de 2000.	Propõe alterações ao Decreto nº 2.536, de 06 de abril de 1998.
Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de	Regulamenta o Código Civil e designa a atuação das “entidades

2002.	privadas”. Restringe a distribuição de excedentes entre seus participantes, no entanto não há proibição quanto à existência de excedentes.
Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004.	Aprova a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Com o objetivo principal de constituir os eixos estruturantes para implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).
Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015.	Altera algumas leis e regulamentações anteriores e dispõe as finalidades, os requisitos, as formas de prestação de contas e os benefícios concedidos às “entidades privadas”.

**Apêndice 2:** Organizações presentes na estrutura da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ano (2017/2018).

<b>Instituição</b>	<b>Nome/ função</b>	<b>Formação</b>	<b>Fração</b>	<b>Sociedade Civil</b>	<b>Sociedade Política</b>
<b>Ação Educativa</b>	Maria Machado Malta Campos/ Presidente	-Graduação em Pedagogia (PUC/SP). -Doutorado em Ciências Sociais (USP). -Pós-doutorado em Ciências Humanas (Universidade de Londres) -Pós-doutorado (Universidade de Stanford).	-	-É pesquisadora sênior da FCC. -Professora Dr. adjunta da PUC/SP. -Foi Professora Dr. adjunta da USP. -Foi diretora da ANPED. -Fez parte do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford. -Desenvolveu jun-to à Fundação Ford seminários sobre a infância. -Desenvolveu pro-jetos sobre creche junto à Fundação Ford.	-Foi Assessora da Secretaria Municipal de Educação de SP, até o ano de 2016. -Participou do comitê assessor de Educação do CNPQ. -Participou do conselho técnico científico da Educação básica da CAPES e atuou como sua representante no Conselho Superior da CAPES. -Organizou junto ao Itaú Cultural e a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte encontros de Formação de professores da educação infantil.
<b>Actionaid</b>	Adriano Campolina de Oliveira Soares/ Secretário geral da Actionaid Internacional	-Mestrado, em curso, em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ). -Graduação em Agronomia (UFV).	-	-Foi assessor político-sindical da CUT. -Foi assessor de relações internacionais da CONTAG. -Coordenador da Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas.	-Foi chefe de gabinete do Deputado Federal Valdir Ganzer (PT).
<b>CCLF</b>	Maria Aparecida Arias Fernandez/ Coordenação Executiva	- Biblioteconomia, pela Universidade Federal de Pernambuco.	-Empresa de Consultoria em Educação e Cultura.	-Consultora do Instituto C&A. -Consultora da ONG Save The Children. -Atriz do Grupo de Teatro de Rua Loucas de Pedra Lilás. -Colaboradora da TRUPE. -Coordenadora ge-ral do projeto Mais Bibliotecas Públicas, Centro de	-Consultora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. -Servidora do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.



				<p>Desenvolvimento e Cidadania.</p> <p>-Foi eleita conselheira da mulher em Olinda.</p> <p>-Participou da criação do Fórum Pernambucano em Defesa das Bibliotecas, Livro, Leitura e Literatura.</p> <p>-Conselho Nacional de Políticas Culturais pelo segmento Livro, Leitura e Literatura.</p> <p>-Desenvolveu sistema de classificação de formação de leitores literários em municípios do agreste pernambucano.</p> <p>-Documentalista Técnica do Serviço de Documentação e Informação Popular.</p>	
<b>CEDECA CEARÁ</b>	Francimara Carneiro Araújo/Coordenação	<p>-Graduação em Serviço social (UFC).</p> <p>-Mestrado em Sociologia (UFC).</p> <p>-Doutorado em curso em Sociologia (UFC).</p>	-	<p>-Foi professora do Curso de Especialização da UFRN.</p> <p>-Foi assistente social no Centro de Referência em Direitos Humanos do Semiárido.</p> <p>-Tutora no Instituto Top na UFC Virtual.</p> <p>-Foi professora no Instituto de Educação Superior do Ceará.</p> <p>-Pesquisadora da UFC.</p> <p>-Foi professora na Pótere Assessoria Social.</p>	-Trabalhou na Assembleia Legislativa do Ceará.
	Talita de Araújo Maciel/Coordenação	<p>-Graduação em Direito (UNIFOR).</p> <p>-Especialista em</p>	-	<p>-Advogada no Escritório de Direitos Humanos e Assistência</p>	-

	ção	Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa (UFMG).		Jurídica Popular, Frei Tito de Alencar. -Coordenadora do Movimento de Educação de Base. - Assessora em acompanhamento jurídico de casos de violações de direitos humanos.	
<b>CNTE</b>	Heleno Manoel Gomes Araújo Filho/ Presidente	-Ciências Físicas e Biológicas (FUNESO).	-	-Professor da Educação Básica do Estado de Pernambuco e da rede municipal de Paulista. -Foi diretor da Secretaria de Políticas Sociais e de Formação Sindical do SINTEPE. -Foi vice-presidente e presidente do SINTEPE. -Coordenador do Fórum Nacional Popular de Educação. -Conselheiro da Internacional da Educação para a América Latina. -Membro Titular do Fórum Permanente de Formação docente.	-Coordenador do Fórum Nacional de Educação (FNE).
<b>Fineduca</b>	Rubens Barbosa de Camargo/ Presidente	-Doutorado em Educação (USP) -Mestrado em Educação (UNICAMP) -Graduação em Física (USP).	-	-Professor da USP. -Chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (USP). -Membro da Comissão de Acompanhamento da Execução Orçamentária da FEUSP. -Membro eleito representante de doutores no Conselho de Departamento do EDA. -Membro do Con-	-Foi conselheiro do CACS do Fundef de São Paulo. -Membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. -Membro da Câmara de Ensino Fundamental e Médio. -Membro e Vice-presidente da Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional. -Membro da Co-

				<p>selho de Gra- duação da FEUSP, representando o EDA. -Foi professor ad- junto da UFSCAR. -Foi assessor da coordenação do Núcleo de Ação Educativa. -Foi professor do Curso de Gra- duação para for- mação de profes- sores leigos da rede pública gaú- cha da FIDENE. -Professor da Universidade de Mogi das Cruzes. -Membro do corpo editorial das Revistas: Poésis, Jornal de Políticas Educativas, Re- vista Brasileira de Estudos Pedagógi- cos e FINEDUCA. -Foi professor do Ensino Fundamen- tal e Médio do Estado de São Paulo. -Treinee de ensino da Matemática na SME/SP.</p>	<p>missão Conjunta dos Conselhos Estadual e Municipal de Edu- cação para Elab- oração de Estudos sobre o Ensino Fun- damental de Nove Anos. -Secretário Muni- cipal de Educação de São Carlos. -Membro do Conse- lho de Acompanha- mento e Controle Social do Fundef de São Carlos. -Membro do Con- selho de Alimenta- ção Escolar do Mu- nicípio de São Carlos.</p>
	<p>José Marcelino de Rezende Pinto/ Editor da Revista Fineduca</p>	<p>-Livre- docência, ( USP). -Pós-doutorado (Universidade de Stanford) -Doutor em Edu- cação (UNICAMP). -Mestre em Edu- cação (UNICAMP). -Graduação em Direito (USP). - Graduação em Física (USP).</p>	-	<p>-Professor da USP e Universidade Fe- deral do Paraná. -Colaborador e Membro do Con- selho Editorial do CEDES. -Foi diretor de Tratamento e Dis- seminação de In- formações Educa- cionais do INEP. -Foi membro do Comitê Editorial da Revista Brasi- leira de Estudos Pedagógicos.</p>	<p>-Foi secretário do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto. -Membro Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto. -Foi membro do Conselho Estadual do Meio ambiente. -Foi membro do Conselho Municipal de Defesa do Meio ambiente. -Foi presidente do</p>

				<p>-Foi vice-coordenador do GT Estado e Política Educacional na ANPED.</p> <p>-Foi membro do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef.</p> <p>- Foi colaborador da presidência da Sociedade Brasileira de Psicologia.</p> <p>-Foi diretor da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo.</p> <p>-Foi membro do Conselho da Associação dos Docentes da USP.</p> <p>-Foi presidente e da vice-presidente da Associação Cultural e Ecológica Pau Brasil.</p> <p>-Foi editor dos Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia.</p> <p>-Foi presidente da Associação Cultural e Ecológica Vertente.</p> <p>-Professor de História do Pensamento Econômico da Superintendência Nacional da CNEC.</p> <p>-Foi professor de Física na UEMG.</p> <p>-Foi diretor do Sindicato dos Professores de Minas Gerais.</p> <p>-Foi professor do Centro de Ensino Supletivo de Varginha.</p> <p>-Foi professor do Centro Técnico de Ensino Médio.</p> <p>-Foi professor de Ciências do Estado do Espírito Santo.</p>	<p>Conselho Municipal de Defesa do Meio ambiente.</p> <p>-Foi conselheiro titular do Conselho Municipal do Orçamento Participativo de Ribeirão Preto.</p> <p>-Membro do Conselho Municipal de Educação de Varginha.</p>
--	--	--	--	---	---

				-Membro do corpo editorial e Revisor do periódico Educação e Sociedade.	
<b>Fundação Abrinq</b>	Oded Grajew/ Fundador	-Graduado em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica (USP). -Pós-graduação em Administração (FGV).	-Empresa de Brinquedos Grow.	-Foi presidente da Federação Latino-americana de Fabricantes de Brinquedo. -Fundou e foi o primeiro coordenador geral do PNBE. -Foi presidente da Abrinq. -Fundou e foi presidente a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente. -Foi membro do Comitê Internacional do Conselho Norte-Americano das Fundações. -Fundou o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. -Fundou o Fórum Social Mundial. -Fundou o Movimento Nossa São Paulo. -Membro do Conselho Consultivo do Pacto Global da ONU. -Presidente do Conselho deliberativo da OXFAM Brasil. -Integrante do Instituto São Paulo Sustentável. -Integrante da secretaria executiva da Rede Nossa São Paulo. -Conselheiro da Transparência Brasil.	-Foi assessor especial do Presidente da Lula da Silva. -Membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.
	Emerson Kápaz/	-Graduado em Engenharia Ci-	-Sócio da Brinquedos	-Foi Fundador do PNBE.	-Deputado Federal/ PSDB.

	Fundador	vil (Universidade Mackenzie). -Pós-graduação em Administração de Empresas (FGV).	Elka. -ALEK Consultoria Empresarial. -Sócio da Voglia Joias e Acessórios.	-Foi Presidente da ABRINQ. -Foi presidente do Sindicato das Indústrias de Instrumentos Musicais e Brinquedos de São Paulo. -Foi representante da sociedade civil no Conselho da República. -Foi vice-presidente do CIESP. -Fundador e presidente do Instituto Ethos. -Fundador e Presidente do UNIETHOS. -Fundador e dirigente do Instituto Brasileiro de Ética Concorrencial (ETCO). -Dirigente do Instituto para o Desenvolvimento do Varejo (IDV). -Fundador do Instituto Akatu. -Fundador da Sociedade Brasileira de Planejamento Empresarial. -Diretor da GD Solar. -Diretor de relações públicas da Llorente yCuenca. -Conselheiro administrativo da Empresa Manaus Ambiental. -Membro do conselho de administração do Centro de Informações sobre Saúde e Álcool.	-Secretário de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de SP. -Vice-líder do PSDB na Câmara dos Deputados. -Vice-presidente da Comissão de Economia, Indústria e Comércio. -Membro da Comissão de Indústria, Comércio e Turismo. -Membro da Comissão de Finanças e Tributação. -Membro da comissão da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). -Membro da comissão de Combate à Violência. -Membro da Frente Parlamentar pela Criança. -Líder da coligação PDT/PPS na Câmara dos Deputados.
<b>Fundação SM</b>	Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva/ Diretora	-Graduada em História (UFMG). -Especializada em Gestão de Sistemas Educacionais	-	-Foi professora de história, da Educação Básica. -Foi presidente nacional da Undime. -Foi Integrante da	-Foi diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

		(PUC-Minas).		<p>Equipe que elaborou e implementou o projeto Escola Plural.</p> <p>-Consultora do Programa de Aperfeiçoamento dos Secretários Municipais de Educação.</p> <p>-Palestrante do movimento Encontros pela Justiça na Educação (ABMP e MEC).</p>	<p>-Foi Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.</p> <p>-Foi Secretária de Educação Básica (MEC).</p> <p>-Assessora do Governo do Distrito Federal.</p> <p>-Diretora do Centro de Capacitação Profissional da Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte .</p>
<b>Instituto C&amp;A</b>	Milton Lucato/ Presidente do Órgão Consultivo Local)	<p>-Mestrado em Liderança, Cultura e engajamento (Wharton Executive Education).</p> <p>-Graduação em Administração de Empresas no IMES.</p>	-	<p>-Diretor financeiro do Instituto C&amp;A.</p> <p>-Diretor financeiro da Gradiente.</p> <p>-Diretor financeiro da Philips Lifestyle.</p> <p>-Diretor Financeiro da Outdoor Sports at CBC.</p> <p>-Controlador de Negócios da Fibra Dupont.</p> <p>-Gerente de Auditoria da PWC.</p> <p>-Auditor da Directa Auditores.</p>	-
	Giuliana Ortega Bruno/ Diretora Executiva do Instituto C&A	<p>-Mestrado em sustentabilidade e Responsabilidade Social (Ashridge Business School).</p> <p>-Pós-graduação em Governança Global (German Development Institute DIE).</p> <p>- Bacharel em Administração (USP).</p>	-Sócia da Empresa Instituto C&A.	<p>-Diretora Executiva do Instituto C&amp;A</p> <p>-Gerente Sênior de Sustentabilidade e Conformidade Social da Empresa C&amp;A.</p> <p>-Coordenadora de projetos de Sustentabilidade no Instituto Ethos.</p> <p>-Pesquisadora sobre Sustentabilidade na Produção e Consumo, no Programa Ambiental da ONU.</p> <p>-Analista de Responsabilidade So-</p>	-

				cial do Instituto Natura.	
	Janine Schultz/ Coordenação Educação	- Mestre em Educação(USP) - Graduação em Pedagogia (USP).		-Coordenadora de Projetos Sociais do Instituto C&A -Coordenadora de Projetos Socio-educacionais do Instituto Unibanco. -Professora e Conteudista do SENAC. -Oficial de Projetos da UNESCO.	- Assessora Técnico-pedagógica do PROFORMAÇÃO (Programa do MEC de formação de professores leigos à distância)
<b>MIEIB</b>	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto/ Direção Região Sudeste	-Doutorado em Educação, em curso (UFES). -Mestrado em Educação (UFES). -Mestrado em Psicopedagogia, (Universidade Central Marta Abreu de Las Villas). -Especialização em Educação Especial (UFES). -Especialização em Educação (UFES). -Especialização em psicopedagogia (UFES). - Especialização em Língua espanhola e cultura hispânica (Centro de Ensino Superior de Vitória). -Graduação em Pedagogia (UFES).		-Foi professora ad-junta da FABRA. -Foi professora ad-junta da Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado. -Professora Tutora à Distância, na UFES. -Coordenadora do Curso de Pedagogia da IESFAVI. -Foi professora na Universidade Castelo Branco. -Trabalhou na Fundação Cecília no Abel de Almeida. -Foi professora de Educação Infantil da Escola Garatuja. -Membro do corpo editorial do periódico Pródiscendente, da UFES.	-Trabalhou na Secretaria Municipal de Educação da Serra, com cargo comissionado. -Servidora Pública da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.
<b>MST</b>	João Pedro Stédile/ Coordenação geral	-Graduado em economia (PUC/RS). -Pós-graduado (Universidade Nacional Autónoma, do México).		-Foi assessor da Comissão Pastoral da Terra, ligada à CNBB. -Filiado ao PT no diretório de Cachoeirinha (RS). -Coordenador do MST.	-Foi técnico da Secretaria de Agricultura, do Estado do Rio Grande do Sul.



				-Membro do Fórum Social Mundial.	
<b>Open Society Foundation</b>	George Soros/ Fundador e Diretor	-Mestrado em Filosofia, (London School of Economics). -Graduação em Economia, (London School of Economics).	-Fundos de investimento Double Eagle. -Dono da Soros Fund Management . -Sócio do Carlyle Group.	-Criador e diretor da Open Society Foundation. -Financiador da Universidade Centro-Europeia. -Assessor do Grupo Quantum Fund. -Funcionário do Banco Singer & Friedlander, em Londres. -Funcionário na FM Mayer, nos EUA. -Analista de Títulos na Wertheim & Co. -Funcionário da Arnhold e S. Bleichroede	-
	Pedro Vieira Abramovay / Diretor Regional para a América Latina e o Caribe	-Graduação em Direito (USP). -Mestrado em Direito Constitucional pela (UNB). -Doutorado em Ciência Política (IESP/UERJ).	-	-Diretor do Programa para a América Latina da OSF. -Diretor de campanhas do site de petições Avaaz. -Professor de Direito da FG.	-Assessor da ex-prefeita Marta Suplicy (SP) . -Assessor jurídico da liderança do governo no Senado Federal. -Assessor especial do Ministro da Justiça Márcio Thomaz Bastos. -Secretário de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça. -Secretaria Nacional de Justiça do Governo Federal. -Ministro da Justiça no governo Lula. -Secretaria Nacional Antidrogas, no Governo Dilma Rousseff.
<b>UNCME</b>	Manoel Humberto Gonzaga Lima/ Presidente	-	-	-Foi coordenador Estadual da UNCME/ Sergipe -Foi vice-presidente nacional da UNCME. -Membro da Academia de Letras e Artes de	-Membro do Fórum Nacional de Educação. -Membro do Fórum Ampliado de Conselhos no MEC e no FNDE.

				<p>Neópolis.          -Foi Governador do Distrito 4390, do Rotary Interna-cional.          -Autor do Livro Honra ao Mérito.          -Membro do Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Co-mum Curricular.</p>	
<b>UNDIME</b>	Alessio Costa Lima/ Presidente	<p>-Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (UECE).          -Especialização à Distância para Gestores Escolares (UDESC).          -Especialização em Gestão e Modernização (UVA-CE).          -Especialização em Gestão Escolar (UECE).          -Especialização em administração Escolar (UNIVERSO).          - Graduação em Formação de Professores de Disciplina de 2º Grau UVA/CE).          -Graduação em Administração. (UECE).</p>	-	<p>-Membro do Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Co-mum Curricular.          -Professor Auxiliar do Curso de Administração da UVA.          -Diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação.</p>	<p>-Dirigente Municipal de Educação de Alto Santo.          -Orientador da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC.</p>

**Apêndice 3:** Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ano (2006-2016).

Nome	Cargo	Formação	Sociedade civil	Sociedade política
<b>Daniel Tojeira Cara</b>	Coordenador geral	<p>-Doutorado em Educação, em andamento, pela (USP).</p> <p>-Mestre em Ciência Política (USP).</p> <p>-Bacharel em Ciências Sociais (USP).</p>	<p>-Foi diretor da CGE.</p> <p>-Foi membro do Comitê Diretivo da CLADE.</p> <p>-Foi Membro do Conselho de administração CENPEC/Itaú.</p> <p>-Integrante do Movimento Educação Democrática.</p> <p>-Conselheiro da UNIFESP.</p> <p>-Membro do corpo editorial do Periódico Insumos para o debate.</p> <p>-Delegado Brasileiro na Cúpula de Juventude da ONU.</p> <p>-Coordenador Latino-americano da Cúpula de Juventude do Parlamento Internacional da Juventude.</p> <p>-Delegado Brasileiro no Parlamento Internacional da Juventude, Sydney/Austrália.</p> <p>-Delegado Brasileiro na Cúpula de Juventude do BID.</p> <p>-Presidente do CEUPES.</p> <p>-Fundador do Fórum Nacional de Juventude.</p> <p>-Fundador do Fórum de Organizações Juvenis Atuantes da Cidade de São Paulo.</p> <p>-Fundador do Núcleo de Ação e Pesquisa em Economia de Solidariedade.</p> <p>-Presidente do Grêmio Estudantil XXVIII de Março.</p> <p>-Coordenação, no Brasil, da iniciativa global "100 Milhões por 100 Milhões" (ONU).</p> <p>-Professor da Associação Carpe Diem para pessoas com deficiência.</p>	<p>-Membro titular do FNE.</p> <p>-Representante oficial do Brasil no FNE.</p> <p>-Consultor do MEC (Meta 20/Livro sobre PNE).</p> <p>-Coordenador do Eixo "Financiamento da educação e controle social", na CONAE.</p> <p>-Membro da Comissão Organizadora da CONAE.</p> <p>-Coordenador do Eixo "Construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação" na Coneb.</p> <p>-Membro da Comissão Organizadora da CONEB.</p> <p>-Membro do Conselho do Mercosul Social e Participativo da Presidência da República.</p> <p>-Presidente da Assembléia de Eleição do Conselho Nacional de Juventude.</p> <p>-Vice-presidente do Conselho Nacional de Juventude da Presidência da República.</p> <p>-Foi formador do Programa Paz nas Escolas, do governo federal.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Coordenador da Rede Jovem Brasil.</li> <li>-Trabalhou no Instituto Ethos de Responsabilidade social.</li> <li>-Fundou o Instituto Akatu pelo Consumo Consciente.</li> <li>-Diretor Global da iniciativa <i>I Goal Education for All</i>, durante a copa do mundo, na África do Sul.</li> <li>-Integrante oficial do Fórum Mundial de Educação, em Incheon.</li> </ul>	
<b>Maria Célia Giudicissi Rehder</b>	Coordenadora de Projetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mestre em Direitos Humanos e Democratização (Universidade de Pádova).</li> <li>-Especialista em Gestão da Comunicação, Educação e Cultura (USP).</li> <li>-Bacharel em jornalismo (Universidade Presbiteriana Mackenzie).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação/USP</li> <li>-Vice presidenta da Associação Brasileira dos Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.</li> <li>-Educadora da Plataforma dos Centros Urbanos, da 'ONG' Viração.</li> <li>-Repórter no Grupo Estado de São Paulo.</li> <li>-Repórter e editora do Diário de Comércio e Indústria.</li> <li>-Desenvolvimento do curso brasileiro à distância "Mídias na Educação" para professores guineenses, em parceria com a Embaixada do Brasil em Bissau (UFP/USP).</li> <li>--Oficial de Comunicação e <i>Advocacy</i> da ONU.</li> </ul>	-Consultora Ministério da Saúde/PNUD.
<b>Andressa Camile Pellanda</b>	Assessora de Projetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pós-graduada em Ciência Política (FESPSP).</li> <li>-Especialização em História contemporânea, (Université Paris-Sobornne).</li> <li>-Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (USP).</li> <li>-Graduação, em andamento, em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Assessora de comunicação para o Movimento <i>Por um Brasil literário</i>.</li> <li>-Monitoramento nos âmbitos legislativo e executivo de políticas públicas pela Fundação Abrinq.</li> <li>-Assessora de comunicação e mobilização para Aliança pela Infância.</li> <li>-Atua no Conselho Deliberativo da Aliança</li> </ul>	-

		Ciências Sociais (USP).	pela Infância -Colaboradora do jornal <i>Outras Palavras</i> . -Correspondente no Brasil do jornal internacional francês <i>Le Journal International</i> . -Produtora de jornalismo junto ao correspondente da emissora internacional francesa. -Realiza trabalhos para as revistas <i>Caros Amigos</i> e <i>Nova Escola</i> . -Educadora do Projeto Redigir (USP).	
<b>Maria Lúcia Costa Pedro</b>	Consultora administrativo-financeira	-	-Assistente administrativo financeira da CNDE, na Ação Educativa. -Assistente administrativo financeiro, do Programa “Ação na Justiça”. -Assistente administrativo financeiro do Programa Observatório da Educação. -Assistente administrativo financeiro do Programa “ <i>Diversidade Raça e Participação</i> ”. -Área administrativa e Projetos da Associação para o Desenvolvimento da Intercomunicação – ADI. -Responsável pela área de Informática no Instituto de Hematologia, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.	-Assessora parlamentar na Assembleia Legislativa, do Estado de São Paulo. -Assistente administrativa na Delegacia Federal de São Paulo, do Ministério do Desenvolvimento Agrário. -Assistente administrativa nas Secretarias Municipais de Educação e Saúde da Prefeitura de São Paulo. -Coordenadoria do Orçamento Participativo da Prefeitura de São Paulo.
<b>Gutierrez de Jesus Silva</b>	Assistente	-Bacharel em Ciência da Computação (UNIP).	-Professor de informática e Assistente na 'ONG' Viração Educomunicação. -Coordenador no projeto <i>QG da Bike</i> . -Coordenador do Grupo de Jovens Navegantes da Fé. -Professor de informática na BIT Company. -Educomunicador da 9ª Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente.	-