

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO

MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS**

POPULARES

DISSERTAÇÃO

TODOS PELA EDUCAÇÃO?

O PAPEL DO INSTITUTO AYRTON SENNA

ALINE CARLA BATISTA DE LAIA

2018



UFRRJ

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO?

O PAPEL DO INSTITUTO AYRTON SENNA

ALINE CARLA BATISTA DE LAIA

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.

Seropédica/ 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)**

L185 LAIA, Aline Carla Batista de,1978-
Lait TODOS PELA EDUCAÇÃO? O PAPEL DO INSTITUTO AYRTON
SENNÁ / Aline Carla Batista de LAIA. - 2018.
112 f.

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.

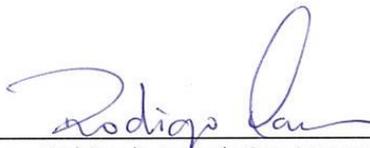
1. INSTITUTO AYRTON SENNA. 2. APARELHO PRIVADO DE
HEGEMONIA. 3. ESTADO AMPLIADO. I.LAMOSA, Rodrigo de
Azevedo Cruz, 1983-. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
III. Título.

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

ALINE CARLA BATISTA DE LAIA

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.

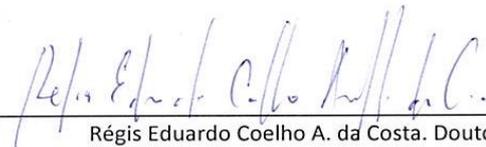
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12 / 12 / 2018



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



André Guiot. Doutor. SME



Régis Eduardo Coelho A. da Costa. Doutor. UFF

Dedico este trabalho minha mãezinha
Maria Amélia Batista de Laia (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, finalizando esta dissertação com minha saúde emocional preservada, pois já ouvi relatos de que vários pesquisadores adoecem durante o mestrado, pois são muitos desafios e obstáculos a serem superados.

Agradeço aos meus filhos Pedro e Rafaela, por me darem todo amor do mundo enquanto muitas vezes fui ausente e impaciente por conta da dedicação à pesquisa. Contudo, vocês sempre serão minhas prioridades, por toda a vida. Mamãe ama incondicionalmente.

Agradeço aos meus irmãos Welton, Amanda e Andreza, que estão sempre prontos para o que der e vier.

Agradeço ao meu orientador Professor Dr. Rodrigo Lamosa, por todo apoio e oportunidades, onde ao seu lado, pude agregar conhecimentos científicos tão primordiais para esta pesquisa. Agradeço aos professores André Guiot, Fernando Gouvêa e Regis Arguelles pelas contribuições e disponibilidade em participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Agradeço aos meus amigos de pesquisa e de vida, que sempre estiveram ao meu lado segurando minha “onda” nos momentos difíceis, além de compartilharem comigo os momentos felizes. Em especial: Clara Rohem, Paula Guimarães, Luiza Colombo, Aline Rodrigues e Laura Santiago. Agradeço, em especial, a minha queridíssima Coordenadora da 8ª CRE, Jô Cruz, e sua Assessora Fátima Ribeiro, por todo apoio e incentivos para conclusão desta trajetória.

“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"

“Felicidade tem nome: Deus, família e amigos.”
(autor desconhecido)

RESUMO

LAIA, Aline Carla Batista. **Todos pela Educação? O papel do Instituto Ayrton Senna.** 2018. 112 p. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.

Esta pesquisa analisa as determinações históricas da emergência e difusão de entidades empresariais na sociedade civil com grande influência sobre as políticas educacionais nas últimas três décadas. O objetivo geral é analisar o papel do Instituto Ayrton Senna (IAS) nos arranjos da reforma da Educação Básica no interior do Estado Ampliado no Brasil, tanto em sua atuação na Sociedade Civil, incluindo a articulação com outros Aparelhos Privados de Hegemonia, tal como o Movimento Todos Pela Educação, como sua infiltração na Sociedade Política, por meio da inserção de seus interesses no interior de agências do Estado estrito, como secretarias municipais e o Conselho Nacional de Educação. Esta é uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa de tipo documental. As fontes primárias analisadas foram: estatuto de fundação do IAS, relatórios financeiros anuais do IAS, leis, material didático do Programa Acelera Brasil, site do IAS, relatórios com resultados de pesquisas do IAS e fontes secundárias: leitura e análise de teses e dissertação. A pesquisa pretendeu utilizar o conceito Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica. Neste sentido, a sociedade civil, esfera superestrutural por meio da qual as classes sociais se organizam para disputar a hegemonia, foi o pano de fundo para analisar a atuação do IAS e suas relações com seus parceiros. A sociedade política e, conseqüentemente, as políticas que emergem das agências estatais, foram compreendidas como a expressão da correlação de forças entre as classes sociais e suas organizações. Desde sua fundação, em 1994, o IAS reúne um amplo conjunto de entidades que passaram a constituir, a partir desta entidade, um importante aparelho privado de hegemonia. A pesquisa conclui que em seus vinte e três anos de existência, o IAS tornou-se responsável por difundir na Educação Básica, novos modelos pedagógicos com o objetivo de adequar a formação para o trabalho simples às novas demandas surgidas a partir da recomposição burguesa. Neste movimento destacam-se dois intelectuais orgânicos vinculados ao IAS que produziram no decorrer dos anos uma enorme capilaridade da organização: Viviane Senna, fundadora e presidente do IAS, e Mozart Neves, membro do Conselho Nacional de Educação.

Palavras Chaves: Instituto Ayrton Senna, Aparelho Privado de Hegemonia, Estado Ampliado.

ABSTRACT

LAIA, Aline Carla Batista. **All for the Education? The role of the AYRTON SENNA INSTITUTE.** 2018. 112 p. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.

This research analyzes the historical determinations of the emergence and diffusion of business organizations in civil society with great influence on educational policies in the last three decades. The general objective will be to analyze the role of the Ayrton Senna Institute (IAS) in the reform of Basic Education within the Expanded State in Brazil, both in its role in Civil Society, through articulation with other agents, including the All for the Movement Education, as in its penetration in the Political Society, through the insertion of its interests within strict state agencies, as municipal secretaries and the National Education Council. This is a basic research, of qualitative analysis, of an explanatory character, which falls into the category of research of documentary type. The research intends to use the concept Amplified State as a theoretical-methodological tool. In this sense, civil society, a superstructural sphere through which social classes organize to compete for hegemony, was the background to understand the performance of the IAS and its relations with its partners. Meanwhile, the political society and, consequently, the policies that emerge from the state agencies were understood as the expression of the correlation of forces between the social classes and their organizations. Since its founding, the IAS has brought together a large group of associates who have, from this organization, an important private hegemony. In its twenty-three years of existence, IAS has become responsible for disseminating in Basic Education new pedagogical models with the objective of adapting training for simple work to the new demands arising from the bourgeois recomposition. In this movement, two organic intellectuals linked to the IAS have been produced. Throughout the years, the organization has been deeply involved in the organization: Viviane Senna, founder and president of IAS, and Mozart Neves, advisor to the National Education Council.

Key Words: Ayrton Senna Institute, Private Hegemony Apparatus, Expanded State.

LISTA DE SIGLAS

ABAG - Associação Brasileira do Agro Negócio
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH- Aparelho Privado de Hegemonia
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES - Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social
CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPP - Centro de Políticas Públicas
EFA - Education for all
EPU - Educação Primária Universal
FAETEC- Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEBEF - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FMI - Fundo Monetário Internacional
IAS - Instituto Ayrton Senna
IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IFRJ- Instituto Federal do Rio de Janeiro
LIEPE - Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC - Ministério da Educação
MTPE - Movimento Todos Pela Educação
NEBAS - Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONGs- Organizações não Governamentais
OSs - Organizações Sociais
OSCIPs - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONU - Organização das Nações Unidas
PAB - Programa Acelera Brasil
PFL- Partido da Frente Liberal

PNE -Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEduc - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneo e Demandas Populares

PREAL- Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RAF - Regime de Acumulação Financeira

TPE- Todos Pela Educação

UERJ -Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL | 24 |
| 1.1 A crise do Bloco Histórico fordista/keynesiano | 25 |
| 1.2 A primeira fase da recomposição burguesa: o neoliberalismo | 31 |
| 1.3 A segunda fase da recomposição burguesa: a crise neoliberal e a resposta conservadora do social-liberalismo | 37 |
| 2 A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS | 42 |
| 2.1 A Contrarreforma na educação e a agenda mundial | 43 |
| 2.2 A ofensiva do capital na educação brasileira | 54 |
| 2.3 A Direita para o social e a nova ofensiva do capital | 65 |
| 2.4 Classe de Aceleração: estratégia da ofensiva do capital à educação brasileira..... | 70 |
| 3 O INSTITUTO AYRTON SENNA | 80 |
| 3.1 O Instituto Ayrton Senna: um Aparelho privado de Hegemonia..... | 80 |
| 3.2 A trajetória do Instituto Ayrton Senna: a construção de hegemonia | 85 |
| 3.3 O Programa Acelera Brasil: vacina para as mazelas da educação pública?..... | 94 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 105 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou as determinações históricas da emergência e difusão de entidades empresariais na sociedade civil que passaram a desempenhar grande influência sobre as políticas educacionais nas últimas três décadas. A investigação se concentrará em uma destas entidades e suas estratégias, ações, campanhas e papel na orientação das políticas educacionais: o Instituto Ayrton Senna. Desde os anos 1980, a partir do processo de redemocratização e, conseqüente socialização da política, tem-se disseminado um amplo conjunto de entidades representativas dos interesses da classe dominante e suas frações com enorme atuação sobre as políticas educacionais. Embora a participação empresarial na definição das políticas educacionais não seja recente e muito anterior à redemocratização, compreendemos que a partir desse período, verifica-se uma difusão de organizações. Diversas pesquisas têm investigado a multiplicação dessas organizações (Lamosa, 2010 e 2014; Fontes, 2010; Neves, 2005 e 2016; Santos, 2010). Denominadas pelo vocabulário contemporâneo como *Think Thanks*, essas entidades têm como principal objetivo influir nas políticas públicas, incluindo aquelas dirigidas à educação pública.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os fundamentos sócio-históricos da atuação do Instituto Ayrton Senna frente à reforma da educação brasileira (1994-2014). Neste sentido, a investigação foi baseada na análise do papel do Instituto Ayrton Senna (IAS) no interior do Estado Ampliado (Gramsci, 2011), tanto em sua atuação na Sociedade Civil, por meio da articulação com outros agentes, incluindo o Movimento Todos Pela Educação, como em sua penetração na Sociedade Política, por meio da inserção de seus interesses no interior de agências do Estado estrito, como secretárias municipais e o Conselho Nacional de Educação. A pesquisa teve como objetivos específicos compreender a organização interna do IAS; investigar a hierarquização e a divisão do trabalho no interior do IAS; identificar a atuação dos intelectuais orgânicos do IAS, no interior do Estado Ampliado no Brasil e analisar seus papéis; problematizar o posicionamento do Instituto Ayrton Senna (IAS) frente às políticas educacionais;

Esta é uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa de tipo documental. A pesquisa utilizou o conceito Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica (Mendonça, 2014). Neste sentido, a sociedade civil, esfera superestrutural por meio da qual as classes sociais se organizam para disputar a hegemonia, foi pano de fundo para compreender a atuação do IAS e suas relações com seus

parceiros, enquanto a sociedade política e, conseqüentemente, as políticas que emergem das agências estatais foram compreendidas como a expressão da correlação de forças entre as classes sociais e suas organizações. O arcabouço teórico-metodológico está baseado nos pensamentos e conceitos de Antônio Gramsci, filósofo, militante e preso político durante o Fascismo na Itália, tendo sido imprescindível para os desvelamentos das estratégias de recomposição burguesa na contemporaneidade. Assim, a pesquisa se apropriou de alguns conceitos em Gramsci para melhor analisar seu objeto empírico, o IAS e o contexto histórico de sua formação e atuação; tais conceitos serão apresentados e articulados às análises apresentadas.

Desde sua fundação, o IAS reúne um amplo conjunto de associados que passaram a ter, a partir desta organização, um importante Aparelho Privado de Hegemonia¹ (entidade da sociedade civil). Em sua página oficial, o IAS é apresentado como uma entidade que em seus vinte e três anos de existência, tornou-se responsável por difundir novos modelos pedagógicos. O objetivo destes novos modelos organizados pelo IAS é adequar a formação para o trabalho simples às novas demandas surgidas a partir da recomposição burguesa, ao mesmo tempo em que difundem uma autoimagem dos empresários brasileiros reunidos no IAS, atrelada à preocupação com a educação nacional.

No IAS destacam-se alguns membros que produziram, no decorrer dos anos, uma enorme capilaridade da organização: Viviane Senna Lalli, fundadora e presidente do IAS; Mozart Ramos Neves, Diretor de Articulação e Inovação do IAS e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE); Ricardo Paes de Barros, Diretor de economia do IAS, professor titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper e coordenador do Núcleo Ciência para Educação do Centro de Políticas Públicas (CPP). Ambos estão sendo inseridos na análise proposta por esse projeto como “intelectuais orgânicos”² que sistematizam e difundem a concepção de mundo da classe dominante. Um dos objetivos específicos da pesquisa é investigar o papel destes intelectuais na estratégia de contribuir na formação da unidade ético-política de sua classe social e inserir no interior das agências estatais seus interesses.

O IAS foi fundado na cidade de São Paulo, em 1994, tendo como presidente, até os dias atuais, Viviane Senna. O IAS atua na formulação de programas e articulações entre as políticas públicas que afetam diretamente a elaboração das políticas educacionais dirigidas às escolas públicas. Para analisar o que o IAS está propondo para a educação brasileira, através

¹ O referido conceito está definido logo após a introdução desta dissertação.

² O referido conceito está definido logo após a introdução desta dissertação.

do seu projeto político-pedagógico, primeiramente devemos compreender o contexto histórico da difusão dessas entidades, que, efetivamente, alcançaram o consenso ativo da própria classe empresarial e suas diversas frações. A difusão de entidades como o IAS, no Brasil, resultou de um processo histórico de reelaboração das estratégias burguesas para a conquista da hegemonia política. Esse processo se desenvolveu, por um lado, em período em que internacionalmente a burguesia liderava as tentativas de realizar a organização de um novo bloco histórico após a crise estrutural do capital, desencadeada a partir da década de 1970. Segundo Castelo (2010), essa crise orgânica deflagrou a falência do bloco histórico fordista/keynesiano, desencadeando um movimento liderado pela classe dominante no intuito de reorganizar os padrões de sua dominação. Por outro lado, nacionalmente, a burguesia dirigia o processo histórico de transição pelo alto (sem a liderança de um projeto nacional-popular) da ditadura empresarial-militar para o regime democrático.

A recomposição burguesa, ainda em curso, objetiva fundamentalmente a formação de um novo bloco histórico, frente a dissolução do bloco histórico Fordista/keynesiano, que caracterizou a dominação burguesa durante várias décadas do século XX. Essa recomposição burguesa vem reestruturando a estrutura econômica a partir de novos modelos produção e de gestão do trabalho, como o Gerencialismo. Sincronicamente, este movimento procura reorganizar duas dimensões do Estado Ampliado: sociedade civil, por meio da multiplicação de entidades portadoras de vários e diferentes projetos com múltiplas frentes de intervenção, e sociedade política, a partir da reorganização da administração pública por meio da criação das “esferas públicas não-estatais” (BRESSER-PEREIRA, 2000) onde os protagonistas seriam as entidades voltadas para as distintas formas de expressão organizada de interesse burguês, conhecidas formalmente como ONGs, OSs e OSCIPs.

Nos anos 1990, a difusão de entidades na sociedade civil, como o IAS, foi acompanhada de uma ampla reforma do Estado, em sentido estrito, por meio de um ajuste conservador da administração pública. Esta reforma acompanhou o processo histórico mundial. A inserção do país no movimento de recomposição burguesa ocorreu de forma tardia. As primeiras experiências neoliberais foram processadas na década de 1980, tanto na Inglaterra, durante o governo da primeira ministra do Partido Conservador, Margareth Thatcher (1980-1989), como nos Estados Unidos, durante o governo do Partido Republicano, Ronald Reagan (1982-1989). A inserção brasileira só ocorreu na década seguinte, quando a recomposição burguesa mundial já se encontrava em uma segunda fase.

É possível verificar duas fases na recomposição burguesa: Na primeira, o movimento burguês foi orientado pelo projeto neoliberal formulado originalmente, desde a década de

1940, pelos intelectuais da Sociedade de Mont Pelerin, organizados nas escolas “Austriaca” e de “Chicago” de economia. Sua efetivação prática só ocorreria a partir da crise orgânica dos anos 1970, quando as propostas keynesianas foram derrotadas. Na década seguinte, tanto em economias centrais, como os países anglo-saxões, quanto em economias periféricas, como no Chile e no Peru, as reformas neoliberais foram realizadas. No fim desta década e no decorrer de todo os anos 1990, verifica-se uma crise da “supremacia neoliberal” (Castelo, 2010). É neste momento em que se iniciou aquilo que chamamos de segunda fase da recomposição burguesa: a fase social-liberal– foi nesta fase que o Brasil se inseriu na recomposição burguesa e que se multiplicaram diversas entidades burguesas, incluindo o IAS.

A Reforma do Estado, no Brasil, apesar das experiências iniciadas em 1990, teve grande impulso a partir da elaboração do Ministério da Reforma do Estado e da Administração Pública, em 1995. De acordo com o ministro Bresser-Pereira (2000), a reforma gerencial reorganizou o Estado com o objetivo de racionalizar os recursos humanos e financeiros disponíveis à administração pública. Nesse contexto, a expansão da escolarização e, conseqüentemente, da Educação Básica no Brasil, realizada no mesmo período, esteve permanentemente mediada por esta reforma do Estado brasileiro, num processo identificado por Algebaile (2009) como ampliação para menos, no qual a escola de educação básica se ampliou, mas com contenção de recursos, perdendo sua identidade e tornando-se um posto de realização precária de muitos serviços (saúde, cultura, psicologia e assistência social) que deveria ser realizado por outras instituições públicas.

A Reforma da Educação no Estado brasileiro foi iniciada na “Década da Educação para Todos”. A “década” teve origem com a Declaração Mundial Educação para Todos, assinada na Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, organizada pelo Banco Mundial em parceria com as entidades ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), dentre as quais a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Organização das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). A conferência identificou a existência do trágico índice de mais de 1(um) bilhão de analfabetos no mundo e o Brasil fazia parte do grupo dos nove países com as maiores taxas no mundo (Bangladesh, China, Paquistão, Nigéria, Brasil, Índia, Egito, México e Indonésia). Ao término da conferência, ficou acordado que o grupo dos “E9” deveria ser assessorado pelo Fórum Mundial Educação Para Todos (*Education For All – EFA*) na realização de reformas educacionais promovidas a partir de planos decenais. As motivações e implicações da reforma

tornam-se questionáveis. Shiroma et al. (2011), apresenta alguns dos paradoxos do discurso reformista:

[...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade (SHIROMA et al., 2011, p. 94).

No horizonte político da Declaração de Jomtien foram estabelecidas metas e condições para os países signatários. De acordo com Lamosa (2017), dentre essas estaria a necessária mobilização dos empresários em cada país, para que estes participassem do projeto de expandir a educação básica. Esta tarefa deveria ser encampada por todo o conjunto da sociedade e, neste sentido, deveriam se somar ao Estado outras organizações sociais. A expansão da educação deveria ser encarada como uma questão fundamental para a paz mundial. No mesmo ano, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu o documento *Transformación Productiva com Equidad* (1990), através do qual reforçou a necessidade de realização de uma ampla reforma educacional, com o objetivo de integrar os países da região ao processo de globalização mundial.

O documento da CEPAL, em 1990, reafirmou as diretrizes da Carta de Jomtien, recomendando aos países da região ênfase na reorganização dos sistemas educacionais com foco na formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados. Esta formulação foi desenvolvida durante a década de 1990, através de outros documentos produzidos pelos organizadores da Conferência Mundial Educação Para Todos, através do qual se destaca o “Relatório Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996 (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010). De acordo com Lamosa (2017), as diretrizes da Conferência Mundial Educação para Todos, em relação às Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), foram aprofundadas no relatório da UNESCO Educação: um tesouro a descobrir, formulado em 1996 pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Para o autor, o relatório destaca o papel da educação ao longo da vida como aspecto fundamental para o alívio à pobreza e para a transformação da educação em capital social (Delors, 2001). A educação ao longo da vida se efetivaria a partir de quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010, p. 14).

No mesmo ano do lançamento do Relatório Jacques Delors, foi criado o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL). Desde sua formação, em 1996, o PREAL é dirigido por três entidades: Diálogo Americano, *United States Agency for International Development* (USAID) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ao longo de seus vinte anos de existência, o programa produziu um conjunto de trabalhos de pesquisas sistematizados em documentos sob a encomenda do Banco Mundial. Neste sentido, o programa tem tido papel dirigente na reforma da educação latino-americana, objetivo maior deste instrumento organizativo. Em 2001, em Miami, nos Estados Unidos, o PREAL realizou um encontro que reuniu cento e vinte lideranças empresariais que atuam na educação, o que culminou com a Declaração de Ação. Através da declaração, foi estabelecida uma lista de ações que deveria fornecer aos empresários, as diretrizes para uma ação unitária e coesa no campo educacional. No discurso presente no documento, os empresários se responsabilizam pelo esforço em universalizar a educação básica como tarefa daqueles que são os maiores interessados no destino do produto final dos processos educacionais: a formação da força de trabalho que seria por eles empregada em seus empreendimentos.

A formação e desenvolvimento do IAS ocorreu nesse contexto histórico. A atuação dessa entidade tem sido pesquisada por autores da área de pesquisa e esses trabalhos foram rigorosamente levantados, lidos e foram extremamente importantes para o trabalho proposto por esta dissertação. Destaca-se a pesquisa realizada por Peroni e Adrião (2011) sobre o IAS, onde seus programas e projetos são voltados para atender as demandas do capital e formação de mão de obra para o trabalhador simples, não pensando em uma formação para além da Educação Básica. Sendo assim, a “cura” para as mazelas da Educação brasileira, está, há mais de 20 anos, sendo gestada pelo IAS, porém, financiadas por recursos públicos,

O Instituto tem como diagnóstico que a educação pública vai mal e assim, a sua missão é contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto que tem a fórmula para a qualidade e que, se adotada à risca pelos sistemas, a educação superará os seus problemas. Verificamos que, como se fosse um poder público, o Instituto faz um diagnóstico e encaminha soluções para a educação pública. (PERONE e ADRIÃO, 2011, p.73)

Ao inserir seus projetos e programas na escola, em forma de uma suposta “parceria”, o IAS “segue o movimento de racionalização financeira de Gestão Pública típico da década de 1990 onde surge um grande número de organizações não governamentais de tons filantrópicos” (Perone e Adrião, 2011, p.140), possibilitando uma parceria com os setores públicos da

educação, motivando uma atuação direta do setor privado, em torno dos interesses de reconciliação de classes.

No Brasil, a participação empresarial tem sido amplamente investigada por diversos grupos de pesquisa. Esta dissertação se insere neste trabalho coletivo de investigação, comprometido com a análise crítica dos processos históricos e interesse especial nas estratégias da classe dominante, em suas articulações políticas, destacadamente aquelas que permeiam o campo educacional e, particularmente, as políticas públicas dirigidas à formação dos trabalhadores. A proposta de pesquisa realizada nesta dissertação se justifica por razões que podem ser divididas em três dimensões: pessoal, política/social e acadêmica. Essas dimensões são fundamentais para justificar esta proposta, uma vez que refletem o compromisso deste trabalho com questões que atravessam a relação da pesquisadora com a universidade pública e com a produção do conhecimento.

A dissertação é um desdobramento do percurso acadêmico realizado até o momento. Após a formação inicial e alguns anos de trabalho no interior das escolas públicas no Rio de Janeiro, retomei minha formação na universidade por meio da pós-graduação lato senso e, a partir desta, iniciei inserção em grupo de pesquisa sediado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE). Ainda neste curso ingressei em grupo de estudos que é resultado de um projeto de extensão interinstitucional que reúne pesquisadores de diversas instituições sediadas na Baixada Fluminense (UFRRJ, UERJ, CEFET, IFRJ, FAETEC e redes municipais e estadual de ensino). O projeto denominado “Universidade, Movimentos Sociais e Conhecimento” realiza o Grupo Interinstitucional de Estudos Gramsci na Baixada, sediado na UERJ/ FEBF, por meio do qual venho aprofundando as leituras da obra do intelectual italiano Antônio Gramsci (2000, 2002, 2011). A participação no grupo de pesquisa e no projeto de extensão me levou a submissão de projeto de pesquisa ao programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Neste sentido, a formação obtida no curso de mestrado tem a dupla função de formar a professora que atua na escola pública e aprofundar a inserção desta no meio acadêmico por meio de pesquisa científica.

O LIEPE, liderado pelo Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, sediado no PPGEduc/UFRRJ, vem desenvolvendo pesquisa “Todos Pela Educação? Agentes e agências de uma hegemonia em construção” e este projeto se insere nesta pesquisa a partir da proposta de investigação sobre o IAS e sua atuação no interior do Estado Ampliado. Neste sentido, a proposta deste projeto integra um trabalho coletivo de pesquisa, devendo colaborar com a investigação que vem mapeando os Aparelhos Privados de Hegemonia da classe dominante

na educação brasileira, na tentativa de compreender as estratégias, táticas, ideias-força, discursos e redes de articulação. Ao realizar o estudo da Arte da pesquisa, obteve como resultado de investigação nas principais bases de dados (SciELO, IBICT, CAPES, ANPED), por meio do qual foi possível identificar que a proposta aqui apresentada possui relevância. De acordo com esse levantamento, realizado a partir dos descritores “Instituto Ayrton Senna”; “IAS”; “Empresariado na Educação”; “neoliberalismo e educação”; “Viviane Senna”; “Estado Ampliado e educação”; “Aparelho Privado de Hegemonia e Instituto Ayrton Senna”, foi possível identificar que não existem teses e dissertações que identificam o Instituto Ayrton Senna como um Aparelho Privado de Hegemonia, através da utilização do conceito de Estado Ampliado gramsciano como ferramenta metodológica.

Nas bases de dados da CAPES, foram encontrados 66 artigos publicados em periódico com o descritor “Instituto Ayrton Senna”, onde os textos fazem reflexões a um referido programa, não apresentando em nenhum deles o contexto da reforma educacional dos anos de 1990, período que o IAS se formou. Os textos encontrados não apresentam a trajetória do IAS e a identificação de seus intelectuais orgânicos que compõem sua diretoria. Na revisão bibliográfica, encontramos 12 teses e 42 dissertações que discorrem sobre o IAS, a maioria descreve os programas pedagógicos do IAS com uma superficial apresentação do contexto histórico de sua formação e a sua atuação na sociedade política; apenas 6 teses e 12 dissertações vão além e fazem uma análise das conjunturas política e social que seus programas estão sendo elaborados e inseridos na educação pública. Após uma revisão bibliográfica, podemos verificar que tais programas são apenas avaliados em relação a seus resultados positivamente ou negativamente.

A pesquisa tem seu quadro conceitual baseado nas formulações do teórico italiano Antônio Gramsci (1891-1937), o conceito de **Bloco Histórico** é considerado o conceito chave para compreender os pensamentos de Gramsci, pois é através da formação do Bloco Histórico, formado pela estrutura e superestrutura, que podemos analisar as transformações políticas sociais e econômicas das classes. De acordo com Antônio Gramsci (2011), o Bloco Histórico é a síntese de duas dimensões: a estrutura econômica, formada pelas relações sociais de produção, e a superestrutura social, formada pelo Estado Ampliado, ou seja, pela sociedade civil, instância por meio da qual as classes sociais difundem suas organizações, e a sociedade política, formada pelas agências da aparelhagem estatal. De acordo com Gramsci (2000), o Bloco Histórico se constitui por um conjunto de relações e reações com reciprocidade, que se apresentam ligadas organicamente pela estrutura e superestrutura. Na estrutura dão-se as relações materiais e na superestrutura, relações ideológicas e culturais, onde as mesmas se

relacionam dialeticamente, numa influência mútua, mediadas pelos seus intelectuais, encarregados de homogeneizar uma classe. Sendo assim, não há uma primazia entre estrutura e superestrutura, isto é, nenhuma se sobrepõe à outra e sim, se relacionam, numa relação de “determinante-determinado”.

O Estado, de acordo com Gramsci (2011), não compreende somente o aparelho jurídico de comando e repressão, mas também as sociedades política e civil, onde a sociedade civil é representada por seu aparelho de hegemonia e um grupo social pode conquistar a direção de toda a sociedade. Sendo assim, o **Estado Ampliado** é “um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda sociedade nacional, exercida através das organizações privadas...), sendo na sociedade civil em que operam os intelectuais.” (Gramsci, 2005). Este equilíbrio não pode ser confundido com uma equação de “soma zero”, em que quanto mais hegemonia, menores são as necessidades de coerção, ou quanto maior for o aparato coercitivo, menores serão as estratégias de hegemonia. Partimos da compreensão de que a ampliação do Estado pode ocorrer em ambos os sentidos. Podemos afirmar que para Gramsci, a separação entre a sociedade política e a sociedade civil é meramente metodológica. A noção ampliada do Estado se dá através dessa relação intrínseca entre sociedade política e civil, variando de acordo com as relações de força de uma dada sociedade. Essa relação não é fixa, varia historicamente; o objetivo da criação do Estado é o de dar continuidade e difundir a dominação da classe hegemônica burguesia. Foi em uma carta enviada a sua cunhada Tatiana, em 1931, que Gramsci apresentou seu novo conceito de Estado Ampliado:

Eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e a economia a um dado momento); e não como equilíbrio entre a sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercidas através de organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc...). (GRAMSCI apud COUTINHO, 1999, p. 126- 127).

Gramsci (2011) apresenta sociedade civil e política como uma relação dialética, separando-as apenas didaticamente para melhor compreensão de suas ações no interior do Estado Ampliado. A sociedade civil em Gramsci é definida como local de disputa das classes e sua construção de hegemonia, pretendendo compreender como as classes se organizam e dominam nos países capitalistas, além de fazer uma análise sobre como os grupos dominados organizam suas lutas para a superação do domínio capitalista. Em suma, “seu conceito de

sociedade civil se liga ao âmbito das relações sociais de produção às formas de produção da vontade coletiva e ao papel que em ambas desempenham o Estado” (Mendonça 2013, p.29). A sociedade política é formada pelas agências estatais que ratificam, mas também fortalecem muitas vezes os interesses e as vantagens da classe dominante na sociedade civil. Para Gramsci, a sociedade política, as relações de produção e vontade coletiva se articulam em prol dos interesses da burguesia, ou seja, estes interesses de classe são apresentados e travestidos no interior do Estado como uma “vontade universal”, escamoteando as disputas entre as classes sociais e intraclasses sociais. O conceito de **ideologia** em Gramsci (2000) considera a capacidade das classes sociais e frações de classes em produzir e difundir uma dada concepção de mundo. Ele afirma que ideologia é política, sendo um significado mais elevado de uma concepção de mundo que considera a integração da linguagem, folclore, senso comum, bom senso, religião e filosofia.

Uma filosofia se torna hegemônica quando se enraíza no senso comum, sem perder sua concepção de mundo, criando pontes de diálogo para tornar a vontade individual de uma classe dominante, como uma vontade universal. Podemos compreender que o que une os povos são as ideologias ativas nas transformações sociais da atualidade, como exemplo, podemos citar a ideologia do neoliberalismo como uma das mais expressivas, pois atingiu a maior parte do mundo, foi construída sem negligenciar os fatores materiais e sociais interligados à base econômica, fazendo uma relação dialética entre estrutura e superestrutura. Faz-se necessário compreender o conceito de hegemonia, no contexto da crise orgânica do capital. De acordo com Antônio Gramsci (2011), trata-se das formas pelas quais um grupo social unifica, em torno de seus projetos político e ideológico, um bloco social mais amplo e não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo social que direciona o bloco social é hegemônico porque consegue ultrapassar seus interesses econômicos corporativos, construindo uma vontade coletiva e assim, mantendo articuladas forças heterogêneas, numa ação predominantemente política. Tal conceito articula-se dialeticamente com o de Estado Ampliado, pois, nas formas de dominação do capitalismo contemporâneo, uma classe mantém domínio se for capaz de exercer uma liderança moral e intelectual, fazendo certas concessões a seus aliados, construindo o consenso. Gramsci (2001) compreende a hegemonia como uma das dimensões da dominação de um grupo social e de suas frações sobre outros grupos e classes, através de duas formas de manifestações de supremacia:

“(…) como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo

social pode e, alias, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser “dirigente” (GRAMSCI, 2001, p.62-63)

O conceito de **hegemonia**, para Gramsci (2011), está interligado diretamente com outros conceitos teórico-políticos, como Aparelho Privados de Hegemonia e intelectuais orgânicos. Tais conceitos são fundamentais para realizar uma análise histórico-política de uma pesquisa. Gramsci define hegemonia como as práticas das classes dominantes através de estratégia de consenso encorajada de coerção. Para se qualificar uma hegemonia cultural e política das classes dominantes, faz-se uso dos aparelhos de hegemonia, “aparelhos que quando se refere a classe que a constituiu, através, da mediação” (Buci-Glucksmann, 1976, p. 70). A hegemonia é formulada e difundida pelos intelectuais, onde cada classe elabora uma dada concepção de mundo e difunde na sociedade. Evidenciamos que os intelectuais da classe dominante exercem a hegemonia sobre a classe do proletariado, suas ideias divulgadas alteram as relações políticas, sociais e econômicas disseminando uma ideologia onde a coerção envolve artifícios muito além do que a violência. Para Gramsci, a classe do proletariado, para alcançar a revolução, deveria construir também um projeto hegemônico, formando intelectuais dirigentes e fazendo uma reforma intelectual e moral da classe trabalhadora. A hegemonia deve ser construída através do partido que possibilita a vontade coletiva com consciência da classe trabalhadora: a hegemonia começa no chão da fábrica, onde se reconhece como trabalhador. O conceito de hegemonia refere-se sobre as práticas de consenso e coerção da classe dominante, neste contexto a hegemonia não está vinculado diretamente ao Estado e sim prioritariamente na "Constituição de classes em um processo de transformação revolucionária” (Buci-Glucksmann, 1976)

Os mecanismos de dominação da classe burguesa, para se construir um projeto hegemônico, estão sendo difundidos pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, onde qualifica e precisa a hegemonia, onde a materialidade da hegemonia é o Aparelho Privado Hegemônico. Ele pode ser um Aparelho Privado de Hegemonia, pois a sua adesão é voluntária. É através dos Aparelhos Privados de Hegemonia que a classe dominante expande o seu poder. Os seus intelectuais são fundamentais nesse processo de materialidade da hegemonia. Cada classe forma seus intelectuais em várias camadas, com a finalidade de organizar a vida coletiva em sociedade, sendo o formulador o intelectual orgânico. A burguesia tem condições de ser portadora de um projeto nacional, estando à frente de todos da sociedade, sendo capaz de realizar uma evolução clássica com capacidade de assimilar o

dirigente da classe trabalhadora. Faz-se necessário entender o conceito de hegemonia não apenas para compreender como a classe dominante domina, mas também para identificar como a classe que é dominada se constitui como classe e formular sua concepção de mundo. O Aparelho Privado de Hegemonia (APH), é uma entidade voltada à propagação de ideias com vista à obtenção da hegemonia. Para Gramsci (2011), os Aparelhos Privados de Hegemonia podem ser assim sintetizados:

[...] são organismos sociais ‘privados’, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito [no contexto, portanto, de sua configuração *ampliada*, isto é, sociedade política + sociedade civil, possível nas conformações sociais do tipo “ocidental” — FF]; mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo ‘privado’ entre aspas, querendo com isso significar que — apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ — eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade. (COUTINHO, 1994, p. 54-5)

Nesse sentido, outro conceito formulado por Gramsci no que tange à construção do consenso é o dos “intelectuais orgânicos”. Segundo (Gramsci, 2011), os intelectuais orgânicos são aqueles que dão forma à consciência política (a consciência de classe) de sua classe social, ou seja, pertencem à classe, caracterizam-se pela produção ideológica da mesma, produzindo um pensamento que pretende atingir o consenso do conjunto da sociedade, ou seja, tornar-se hegemônico. De acordo com conceito gramsciano, esse intelectual não possui necessariamente uma formação acadêmica, mas é encarnado por indivíduo que ocupa um determinado “lugar” nas relações sociais/produativas de determinado estrato social, sendo capaz de articular a ligação entre Estado, burguesia e proletariado.

1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

O primeiro capítulo está dividido em três sessões, onde na primeira parte, nos debruçamos sobre o conceito elaborado por István Mészáros (2009) como a crise estrutural do capital, que foi o fim do modelo de produção fordista-keynesianista, a partir da década de 1970 e seus desdobramentos. Com o advento da crise, altas taxas de lucratividade conquistadas nos áureos tempos do ciclo de ouro do capitalismo, (Hobsbawn, 1995) foram perdidas, e assim, a burguesia buscou um novo modelo de acumulação do capital. Utilizamos do conceito gramsciano de bloco histórico para explicitar os desdobramentos da crise e como as medidas neoliberais foram colocadas em prática pelos países centrais. Nesse sentido, a burguesia buscou nas obras de Friedrich Hayek e Miltom Friedmam, entre outros, o arcabouço necessário para a materialização das contrarreformas. Dessa maneira, as ideologias neoliberais encontraram no *welfare state* o culpado pela crise do capital, dando início no desmonte do aparelho estatal e o ataque às conquistas da classe trabalhadora.

As crises são uma anomalia no sistema do capital ou parte da engenharia que articula o funcionamento e o perpetua? De acordo com Antunes (2002, p.16), “o capitalismo é uma das formas possíveis de realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho ao capital”. De acordo com Mészáros (2002), no sistema capitalista, o valor de uso é superado pelo valor de troca e o que se produz é determinado para a produção de lucro. Neste sistema de produção, a força de trabalho assume papel de mercadoria. Assim, o capitalismo se constitui em uma fase singular da produção do capital, sendo caracterizado pelos seguintes pontos:

1.a produção para a troca [...] é dominante; 2.a própria força de trabalho [...] é tratada como mercadoria; 3.a motivação do lucro é a força reguladora fundamental da produção; 4.o mecanismo vital de formação da mais-valia, a separação radical entre meios de produção e produtores, assume uma forma inerentemente econômica; 5.a mais-valia economicamente extraída é apropriada privadamente pelos membros da classe capitalista; e 6.de acordo com seus imperativos econômicos de crescimento e expansão, a produção do capital tende à integração global, por intermédio do mercado internacional, como um sistema totalmente independente de dominação e subordinação econômica (MÉSZÁROS, 2002, p.736-37).

Historicamente, o capital superou inúmeros obstáculos, dentre as regras morais e crenças seculares atribuídas pela sociedade, religião e tradições. Neste sentido, liberou caminhos para a busca de acúmulo de riquezas, rompendo os limites por tal busca, sendo considerado “a forma mais “antinatural” de controlar a produção de riquezas” (Mészáros, 2002, p.100). Em

suma, tais obstáculos não conseguiriam deter a expansão ilimitada do capital, que vem desconsiderando as necessidades da natureza e da humanidade, pois seu objetivo é ampliar a produção e o consumo. Assim,

a tendência universalizadora do capital tem sido irresistível (e, também, de muitas maneiras benéfica) há muito tempo na história. Por isso, alguns clássicos da filosofia burguesa podiam conceituar – com certa justificativa – o “mal radical” como instrumento para realizar o bem. Contudo, para ver o mundo do ponto de vista do capital, eles teriam necessariamente de omitir as limitações históricas. Em si, o capital não é mau nem bom, mas “indeterminado” em relação aos valores humanos. No entanto, essa “indeterminação” abstrata, que o torna compatível com o progresso concreto sob circunstâncias históricas favoráveis, adquire uma destrutividade devastadora, quando as condições objetivas associadas às aspirações humanas começam a resistir a seu inexorável impulso expansionista (MÉSZÁROS, 2002, p.252).

Após sua fase de ascensão, o Capital tivera que assumir suas contradições, que ao longo de sua história, não teriam mais como serem mantidas irrelevantes para sua própria expansão, que agora, torna-se seu próprio obstáculo.

a “hora da verdade” só chega quando a necessidade de expansão encontra obstáculos significativos, como os que experimentamos em nossa época. O fato de que, em tais circunstâncias, as dificuldades de expansão lucrativa do capital assumam a forma de escassez especulativa e movimentos aventureiros do capital, negando de forma mais cruel a satisfação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas, apenas sublinha que o capital é, nas palavras de Marx, a “contradição viva (MÉSZÁROS, 2002, p.946)

A maior parte da população mundial se encontra privada de condições mais básicas de sobrevivência. Inflamam várias especulações em relação ao fenômeno da crise sistêmica capitalista dos anos 1970. Nos países atingidos pela crise da “desconfiança”, Antunes (2011) destaca a busca dos governos em reavivar o neokeynesiano como sistema capaz de superar tal crise. Em contrapartida, os neoliberais divulgaram a premissa de que tenha sido o fracasso dos modos de regulação fordista e keynesiano, que geraram tal crise do Capital.

1.1 A crise do Bloco Histórico fordista/keynesiano

O Fordismo foi um termo criado por Henry Ford³, em 1914, para expressar as relações sociais da produção capitalista em larga escala, responsável pela movimentação da

³ Henry Ford foi um empreendedor estadunidense, fundador da Ford Motor Company, autor dos livros Minha filosofia de indústria e Minha vida e minha obra, e o primeiro empresário a aplicar a montagem em série de forma a produzir em massa automóveis em menos tempo e a um menor custo.

economia dos Estados Unidos. O sistema visava produção em massa, com um conjunto de técnicas que gerenciava desde a produção de matéria prima até a linha de montagem dos automóveis; como exemplo, teve seu apogeu entre os anos de 1945 e 1968, conhecido como anos dourados do capitalismo europeu e estadunidense. O Fordismo é apresentado como um sistema explorador da mão de obra, com longas jornadas de trabalho. Seu declínio se aprofundou nos anos de 1970, quando o setor de produção de bens cresceu muito além do que o setor de consumo. O keynesianismo era um sistema de controle de produção e gestão, onde o Estado tem papel fundamental de estimular o consumo em momentos de crise e recessão econômica. Foi criado pelo economista inglês John M. Keynes, que defendia uma participação forte do Estado como regulador e financiador de investimentos. Sua teoria deu suporte à política econômica do governo do presidente Roosevelt, nos Estados Unidos, quando todo o investimento do fundo público se concentrou na necessidade de retirar o país da crise que abateu sua economia em 1929.

Esse sistema baseado na forte intervenção governamental na economia se estendeu pelo período do pós-guerra quando, segundo o historiador inglês Eric Hobsbawm (1995), o capitalismo experimentou sua fase de ouro, que só acabaria com a crise do capital nos anos 1970. Muitos autores denunciam outros fundamentos da crise do capital. Podemos destacar Mézáros (2011), que aponta como um dos sintomas da crise a emergência da queda da taxa de lucro e a reestruturação produtiva em 1973. Ele nomeia como crise estrutural do capital, demarcando a decadência dos sistemas Fordista e keynesiano:

(...) algo de significativamente novo está ocorrendo no sistema em seu conjunto. Sua natureza não pode ser explicada (...) apenas em termos de uma crise cíclica tradicional (...). Tampouco parece plausível atribuir os sintomas identificáveis da crise à assim chamada 'onda longa'. (...) À medida que os sintomas de crise se multiplicam e sua severidade é agravada, parece mais plausível [admitir] que o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos limites estruturais do capital (...) ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso (MÉSZÁROS, 2011, p. 41).

Mézáros (2011) avalia o sistema do capital como um processo que se tornou autodestrutivo, por não ter limites para sua expansão de sua valorização, desencadeando o consumo supérfluo e a degradação da natureza. Ao longo de sua história, o capitalismo se alternou em período de expansão e crise, criando em sua trajetória, mecanismos para superar tais crises. Porém, a “crise estrutural” diferencia-se porque coloca em risco o presente e futuro da humanidade. Tal crise aumentou no início do século XXI, onde a precarização do trabalho tem sido

intensificada, mesmo que se tente manter ou garantir a regulamentação do mesmo por meio de uma árdua luta por direitos sociais. Surgem e alargam-se diversas formas de trabalho flexível, que vêm intensificando a precariedade estrutural da força de trabalho, com um aumento de desemprego formal entre todas as classes trabalhadoras, muitas vezes não reconhecidas pelas estatísticas oficiais. Não se trata apenas de um episódio isolado de crise do capital, mas sim de vários fatores que desde a década de 1970, compõem a crise estrutural do capital que se estende até os dias de hoje. É um fenômeno global que não afeta somente a produção econômica, mas a vida da humanidade em todas suas esferas: ambiental, social, cultural e ideológica. A crise estrutural do capital é caracterizada na queda do crescimento econômico por um longo período, com um crescimento econômico limitado a poucos países. A burguesia buscou cada vez mais, formas artificiais de reestruturação do capital, como exemplo, criou-se a taxa de utilização decrescente de mercadorias, onde são colocados no mercado produtos com uma vida útil mais curta, para que a população possa consumi-los com mais frequência, assim alimentando o ciclo do processo de acúmulo do capital.

É, pois, extremamente problemático o fato de que [...] a ‘sociedade descartável’ encontre o equilíbrio entre produção e consumo necessário para a sua contínua reprodução, somente se ela puder artificialmente consumirem grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) grandes quantidades de mercadorias, que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente duráveis. Desse modo, ela se mantém como sistema produtivo manipulando até mesmo a aquisição dos chamados ‘bens de consumo duráveis’, de tal sorte que estes necessariamente tenham que ser lançados ao lixo (ou enviados a gigantescos ‘cemitérios de automóveis’ como ferro-velho etc.) muito antes de esgotada sua vida útil (MÉSZÁROS, 1996, p.31).

Em relação à força de trabalho, vive-se um paradoxo no sistema do capital, onde o trabalhador é o próprio consumidor. Entretanto, o sistema demanda “consumidores” para realizar mais valor no mercado, ao mesmo tempo, excluindo-os do processo de valorização. A taxa de utilização decrescente aqui é perceptível no desemprego estrutural criado pela sua vida útil, tanto em relação à mercadoria quanto ao capital. Considerando a força do trabalho como uma mercadoria para o sistema e, portanto podendo ser descartada, a problemática surge quando os trabalhadores não podem ser descartados em ferro velhos ou mesmo empilhados em depósitos, gerando uma massa de desempregados como sintoma da tendência de utilização decrescente, caracterizando o efeito mais explosivo do sistema do capital. Segundo Mézáros (2006), a crise sendo estrutural coloca em jogo a forma de se relacionar com a natureza. Com a produção baseada na utilização decrescente, o consumo de recursos da natureza é intensificado, além de caracterizado por um enorme desperdício de tais recursos.

Por este ponto de vista, destacamos que as iniciativas do Estado de despoluição e práticas de sustentabilidade não passam de iniciativas demagógicas, não tendo efetivas ações que possam conter a degradação da natureza. A maior parte da produção consumida está baseada em matérias primas não renováveis, que devem se esgotar devido ao ritmo de rotação do capital, sem falar no fato das gerações futuras terem que lidar com a falta de muitos recursos naturais.

Voltemos a analisar o desemprego crônico como uma das formas de determinação à crise. Por conseguinte, tal “dinamite”, no cenário de uma crise estrutural, é uma grande ameaça, pois o sistema não consegue resolver tal problema, que vem se agravando a cada época. Em resposta, a burguesia amplia o desenvolvimento do capital à custa da intensificação da exploração do trabalhador, através da intensificação da precariedade do trabalho com oferta de salários baixos, redução dos direitos sociais, ampliando a contratação temporária, e outros.

...o problema não se restringe à situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raro – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação “racionalizadora” não está mais limitada aos “ramos periféricos de uma indústria obsoleta”, mas abarca alguns dos mais desenvolvidos e modernizados setores da produção (MÉSZÁROS, 2006, p.29),

João Pedro Stédile, um dos fundadores do Movimento Sem Terra (MST), participando de um Fórum Social Temático, em 2012, onde avaliou que o sistema capitalista se mundializou na década de 1990, com a crise gerada e controlada pela hegemonia do capital financeiro sobre as economias reais. Percebe-se que ao longo da história do capitalismo, o capital tem superado suas crises, através de destruição dos meios de produção e destruição das forças de trabalho, que atingem diretamente a humanidade. Ainda, há uma ofensiva desmesurada do Capital na atualidade, o qual segue se apropriando dos recursos naturais mundo a fora (matéria-prima, terras, água e petróleo). Em crise, o capital se apodera dos bens da natureza, que deveriam ter uma função social e não somente econômica. Mézáros (2011) afirma que o sistema capitalista coloca em jogo a existência da humanidade que beira a autodestruição.

A crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. *Vai* se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural (MÉSZÁROS, 2011, p. 17).

A classe trabalhadora não se encontra apática, segue lutando das mais distintas maneiras, porém, suas lutas ficam comprometidas pela fragmentação e dispersão de suas reivindicações e organizações autênticas. Muitas vezes, refletem uma tendência defensiva incentivada pelos grandes meios de comunicação, pelas políticas de conciliação de classe dos governos autodenominados “de esquerda”, pelo avanço dos interesses do capital nas instâncias da política burguesa e de suma importância, através da disseminação de Aparelhos Privados de Hegemonia, liberais e conservadores. Observa-se que a classe trabalhadora não exerce seu poder de paralisar a produção capitalista, além de capacidade de acumular forças para enfrentar a ofensiva do capital. De acordo com Mészáros (2006), trata-se de criar práticas de superações nas contradições entre a consciência de grupo e a consciência de classe entre os grupos segmentados de trabalhadores. Ele afirma que

O desenvolvimento da consciência de classe é um processo dialético: é uma —inevitabilidade histórica precisamente na medida em que a tarefa é realizada através da mediação necessária de uma atuação humana autoconsciente. Isso requer, inevitavelmente, algum tipo de organização — seja a constituição de partidos, ou de outras formas de mediação coletiva— estruturada segundo as condições sócio-históricas específicas que predominam em uma época particular, com o objetivo estratégico global de intervenções dinâmicas no curso do desenvolvimento social. [...] Em outras palavras, o desenvolvimento direto e espontâneo da consciência de classe proletária — seja sob o impacto de crises econômicas ou como resultado do autoesclarecimento individual — é um sonho utópico. Não importa quanto (tendo em vista algumas experiências passadas negativas) se possa desejar o contrário, a questão da organização política não pode ser desconsiderada. A questão real é, portanto, a criação de formas organizacionais e mediações institucionais que sejam adequadas aos objetivos estratégicos globais, considerando (a) as limitações sócio-históricas que delimitam objetivamente as possibilidades de ação em cada época, e (b) os limites necessários e os efeitos deturpadores da própria forma institucional, pois um montante indevido de feedback negativo de (a) e (b) — que é inevitável até certo ponto — pode não apenas anular conquistas alcançadas com dificuldade, mas também transformar a instituição originalmente dinâmica em um freio poderoso e um grande obstáculo a todo avanço posterior (MÉSZÁROS, 2006, p. 72).

A crise estrutural não é apenas do capital, e sim, do sistema do capital, ou seja, segundo Mészáros (2006), os complexos “extra” capital estão “impregnados” pelas demandas de um capital destrutivo, expandido e indomável, que se põe e se repõe sucessivamente, sendo que a partir do “esgotamento de mercado” é que o capital se depara com sua crise, arrastando consigo, a totalidade “extra” capital. Marca-se assim, no tempo presente, uma “depressão contínua”, manifestando uma crise predominantemente de modo rastejante.

Seria, contudo, um grande erro interpretar a ausência de flutuações extremas ou de tempestades de súbita irrupção como evidência de um desenvolvimento saudável e sustentado, em vez da representação de um *continuum depressivo*, que exhibe as características de uma crise *cumulativa*, *endêmica*, mais ou menos *permanente* e *crônica*, com a perspectiva última de uma *crise estrutural* cada vez mais profunda e acentuada. (MÉSZÁROS, 2006, p. 697)

A crise estrutural, segundo Mézáros (2006), não pode ser superada nos marcos do sistema capitalista, mesmo com as operações de resgate de trilhões pelos Estados capitalistas. Para ele, uma das soluções atuais que temos que nos precaver é da forma de produção neo-keynesiana. Há um constante apelo pelo seu ressurgimento, uma vez que as várias personificações do capital podem obter consenso provisório num momento de grande crise. Tais paliativos neo-keynesianos são fantasiosos. No momento atual, podem apenas preencher lacunas, tornando a sobrevivência do capital temporária, o que não nos proporciona uma mudança estrutural.

É possível atribuímos aos limites do capital, as condições de reprodução do próprio capital. Neste sentido, produzir igualdade social substantiva ou o consumo consciente e democrático do uso dos recursos da natureza e humanos são cobranças que apontam, impreterivelmente, para além do capital, pois pressupõem o desenvolvimento pleno de relações sociais que são contraditórias e incompatíveis com as relações capitalistas. Os limites do capital não são, porém, uma novidade histórica. A crise não expressa a ativação destes limites, que agem negativamente no interior do próprio capital, mas apenas permite perceber o seu agravamento. A crise estrutural atingiu também a Educação, devido às novas demandas que surgiram com a reorganização do processo de produção, visando a recomposição do acúmulo de capital nos principais países capitalistas. A formação escolar do trabalhador, para o qual exigem novas qualificações e habilidades, são restritas a servir apenas ao capital nesta sua nova fase, com uma formação suficiente para atender às demandas do novo processo produtivo, sem ampliar muito outras área de conhecimento, com a finalidade de limitar a consciência crítica e que não haja possibilidade de superar a alienação que caracteriza as relações sociais no capitalismo, onde prevalece o controle do conhecimento pela classe dominante. Nesse sentido,

para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante

adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores... (DUARTE, 2000, p. 47).

1.2 A primeira fase da recomposição burguesa: o neoliberalismo

Na década de 1970, a crise estrutural do capital abalou a economia e as relações sociais de dominação, deixando-as numa profunda recessão, onde as companhias de médio e grande porte trabalhavam abaixo da sua capacidade produtiva, reafirmando as baixas taxas de crescimento econômico e alta inflação. Sendo assim, quanto mais alta a inflação, mais propícia à expansão da política econômica neoliberal. Segundo Castelo (2013), presenciamos, ao longo da década de 1970, a transição do bloco histórico fordista-keynesiano e para o bloco histórico neoliberal. Nesse contexto, surgiram as condições ideais para a implementação das ideologias neoliberais, desenvolvidas desde os anos 1940 na Sociedade de Monte Pelerin e materializadas com as eleições de Margaret Thatcher⁴, em 1979, na Inglaterra, e Ronald Reagan⁵, em 1980, nos Estados Unidos. O golpe de Estado no Chile, em 1973, foi liderado pelas forças militares em unidade com a burguesia interessada em impedir o governo socialista do presidente Salvador Allende. A ditadura chilena foi um importante laboratório para os propósitos do ideário neoliberal, formulado por seus porta-vozes monetaristas da Universidade de Chicago. Portanto, foi somente após a crise estrutural do capital que a ideologia neoliberal se materializa, num programa de reforma do Estado, através da reestruturação burguesa tomando força. Nos anos seguintes, esse movimento de recomposição burguesa foi progressivamente mundializado, incorporando tanto o centro do capitalismo, como sua periferia.

O programa neoliberal de reforma do Estado foi colocado em prática com algumas distinções em um ou outro país, de acordo com suas especificidades. Todavia, podemos enumerar, segundo Anderson (1995), alguns pontos em comum entre as reformas neoliberais:

⁴Primeira ministra da Inglaterra (1979-1990) Margaret Hilda Thatcher mais conhecida como “A Dama de Ferro”, como chefe de Estado instituiu uma política de desmonte do Estado de bem estar social britânico iniciando com as privatizações de empresas estatais, da educação pública e a diminuição com os gastos sociais. Por conta de tais medidas seu governo foi alvo de forte oposição do movimento sindical inglês enfrentando inúmeras greves.

⁵ Como presidente dos Estados Unidos Ronald Wilson Reagan (1981-1989) implementou políticas baseadas na economia pelo lado da oferta, defendeu a filosofia laissez-faire e a política fiscal de livre mercado, e procurou estimular a economia com grandes cortes de impostos. O regime econômico congelou o salário mínimo em 3,35 dólares por hora, cortou a assistência federal para os governos locais em 60%, cortou o orçamento para a habitação pública e eliminou o programa de combate a pobreza.

1- Enfraquecer o movimento sindical organizado por meio da flexibilização do trabalho e o desemprego, quebrando a resistência do trabalhador;

2- Retirada da participação do Estado restrito como agente de regulamentação da economia ou de setores de produção, através de uma política de desestatização em largos setores econômicos.

3- Viabilização das reformas fiscais por parte do Estado, como forma de incentivar os agentes econômicos. Isto significa a redução da taxaço sobre os mais altos investimentos, no sentido de fomentar as desigualdades;

4- Redução constante e progressiva dos gastos públicos nas áreas sociais – saúde, educação, previdência, assistência ao trabalhador desempregado (via seguro desemprego) entre outras. Em síntese, a diminuição do Estado de bem-estar.

... 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 rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos. (ANDERSON, 1995, p.11)

A experiência neoliberal na Inglaterra e nos Estados Unidos só ocorreram na década de 1980, com a vitória do partido inglês conservador, que elegeu a primeira ministra Margareth Thatcher, e o partido republicano norte-americano, que elegeu o presidente Ronald Reagan (Anderson, 1995). Nos Estados Unidos, Reagan tomou algumas medidas como a elevação das taxas de juros, redução de impostos para os mais ricos, ampliando as parcerias público-privadas na educação básica (o caso mais conhecido foram as Escolas Charter). Na Inglaterra, a vitória dos conservadores elegeu a ministra Margareth Thatcher, que realizou a privatização de diversos serviços públicos, enfrentou os sindicatos dos mineiros. Reagan, porém, gastou muito em armamentos bélicos, deixando a economia do país com um déficit nunca visto na sua história, transformando os Estados Unidos no maior devedor do planeta. Em 1982 “...Khol derrotou o regime social liberal de Helmut Schimidt, na Alemanha...”(Anderson, 1995, p. 11), seu governo deu continuidade com a reaproximação com a Alemanha Ocidental, obteve resultados de crescimento econômico, porém suas práticas neoliberais aumentou o número de desempregados no país.

... a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar Escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. ... o governo socialista na França se viu forçado pelos mercados financeiros internacionais a mudar seu curso dramaticamente e reorientar-se para fazer uma política muito próxima à ortodoxia neoliberal, com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e abandono do pleno emprego... (ANDERSON, 1995, p.11-13)

Nessa conjuntura, entre os anos 1980 e início dos anos 1990, o avanço da recomposição burguesa se mundializou rapidamente. O ano de 1989 foi marcado pela crise do socialismo na Europa Oriental e na União Soviética; em contrapartida, no Brasil, acontecia a eleição direta do Presidente Fernando Collor de Mello⁶, que adotou o modelo neoliberal, iniciando a abertura da participação estrangeira na economia brasileira. Segundo Anderson (1995), “Na Suécia, a social-democracia, que havia resistido ao avanço neoliberal nos anos 80, foi derrotada por uma frente unida de direita, em 1991”. Em 1994, pela primeira vez, Silvio Berlusconi se torna Primeiro-Ministro, na Itália, chegando ao poder através da colisão de partidos, sendo que um deles era oficialmente fascista, na época. Podemos observar em tal trajetória, que países como Japão, Coreia, Formosa, Cingapura e Malásia, que atualmente são as economias do extremo Oriente que apresentam mais êxito, ainda resistem às influências neoliberais,

Nesse sentido, qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado. Por enquanto, porém, é possível dar um veredicto acerca de sua atuação durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. (ANDERSON, 1995, p. 22)

O programa neoliberal implementou-se através de uma intensa contrarreforma, que retirou direitos sociais conquistados pelos trabalhadores no contexto da Guerra Fria, período em que a União Soviética e as demais experiências socialistas provocavam medo e terror na burguesia mundial, forçando uma agenda social-democrata de reformas baseadas em

⁶Fernando Affonso Collor de Mello foi 32º presidente do Brasil, de 1990 a 1992. Renunciou à presidência da República em 29 de dezembro de 1992, horas antes de ser condenado pelo Senado por crime de responsabilidade, perdendo os direitos políticos por oito anos. Posteriormente, voltou às disputas eleitorais e, desde 2007, é senador por Alagoas.

concessões do fundo público, que garantiram a ampliação de direitos sociais universais , mesmo considerando o caráter desigual e combinado do desenvolvimento do capitalismo e da própria socialização da política. O conceito de Contrarreforma é formulado por Gramsci, quando ele o difere do conceito de Revolução Passiva.

Ao contrário de “revolução passiva”, Gramsci emprega muito pouco nos *Cadernos do cárcere* o termo “contra-reforma”. Além do mais, na esmagadora maioria dos casos, o termo se refere diretamente ao movimento através do qual a Igreja Católica, no Concílio de Trento, reagiu contra a Reforma protestante e algumas de suas conseqüências políticas e culturais. Mas pode-se também registrar que Gramsci não apenas estende o termo a outros contextos históricos, mas busca ainda extrair dele algumas características que nos permitem, ainda que só aproximativamente, falar da criação por ele de um conceito. (COUTINHO, 2007, p. 20)

Segundo Anderson (1995), um dos objetivos das medidas do neoliberalismo era conter a inflação dos anos 1970 e recuperar as taxas de lucro. As medidas obtiveram êxitos reais, porém, tendo como instrumento principal, a contenção dos salários e a redução dos empregos, resultando no enfraquecimento do movimento sindical e destruindo as regulamentações que foram impostas pelas lutas dos trabalhadores, ratificando a hegemonia burguesa no Estado. De acordo com Castelo (2013), as medidas neoliberais têm como estratégias, neutralizar as reivindicações dos trabalhadores, prevalecendo uma hegemonia da burguesa. Para tal reflexão se faz necessário entender o Regime de Acumulação Financeira (RAF), que foi criado pela burguesia como uma estratégia não apenas econômica, mas política e ideológica para superar as crises do capital. O novo modelo de regime de acumulação de capital demonstrou sua força nos últimos 30 anos, fortalecendo a alta burguesia, porém, não estando livre das instabilidades do sistema capitalista. Mesmo assim, suas possibilidades de gerar crescimento não atingem a todos os países capitalistas, como afirma o autor

Basta olhar para os anos 1990 que se pode constar que somente nos EUA, por razões muito particulares, e alguns países do Sudeste Asiático lograram taxas consistentes de crescimento do seu PIBs. Os demais, centrais e periféricos, conviveram com recessão ou mesmo estagnação, além da deterioração de outras variáveis macroeconômicas, em especial as da dívida pública, que se multiplicaram no período. Daí o resultado do aumento das desigualdades entre países e regiões do mercado mundial. (CASTELO, 2103, p.215)

O Regime de Acumulação Financeira (RAF) é considerado sistematicamente instável, com o aumento frequente de crises financeiras, principalmente nos países capitalista dependentes dos mercados exteriores: “o crescimento da fome e de graves moléstias, o aumento da exploração e do desemprego desafiam a viabilidade e sustentabilidade do RAF no

horizonte analítico previsível.”(Castelo, 2013, p.216). O RAF é voltado para superação das constantes crises do capital, porém, sua sustentabilidade enfrenta as contradições do capitalismo globalizado, apresentando rupturas nas esferas sociais e políticas, admitidas pelo próprio ponto de vista da burguesia. Em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, intelectuais neoliberais da época foram ousados em fundar uma organização com “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.18). Qualquer interferência governamental na relação entre capital e trabalho provocaria o “caminho da servidão”, segundo o trabalho do economista liberal da Escola Austríaca de economia Friedrich Hayek. De acordo com Castelo (2013):

Assim como o liberalismo clássico, a doutrina neoliberal defende a promoção da liberdade das forças impessoais e neurais do mercado na alocação e distribuição eficiente dos recursos produtivos entre os agentes sociais. É importante notar que eles não defendem a total ausência do Estado no controle da vida social, que deve ter uma ação seletiva e focalizada em esferas vitais para o pleno funcionamento da ordem capitalista, como a defesa dos múltiplos regimes de propriedade privada, desde a terra até o copyright. (CASTELO, 2013, p.220)

Os intelectuais neoliberais identificam a desigualdade econômica como positiva, pois teriam funções importantíssimas na “sociedade livre”, como a competição entre os trabalhadores através da busca do aumento da produtividade do trabalho e a geração de riquezas, além do consumo dos bens de luxo, que seria visto como “necessário” por todas as classes. Os ideólogos neoliberais defendiam que seria positiva a concentração de renda nas mãos de um grupo mínimo de milionários, pois quem está na pobreza quer emergir e quem está na riqueza, não quer sair, tornando as classes sociais competitivas entre si. No decorrer dos anos 1990, segundo Castelo (2013), os principais ideólogos neoliberais, assessores e consultores dos organismos internacionais, realizaram, a partir de diversos documentos, um deslocamento social-liberal. A pobreza e outros temas, tais como a diversidade, sustentabilidade, cidadania, passam a estar no centro da agenda dessas organizações. Havia, na década de 1990, a necessidade emergencial de introduzir políticas sociais em suas ações, visando neutralizar uma “onda de “subversivismo espontâneo, elementar e não orgânico” das classes subalternas, em especial nas periferias” (Castelo, 2013, p.222). Assim, a burguesia reestruturou sua atuação na sociedade civil, reforçou os aparelhos coercitivos na esfera da sociedade civil e forma aparelhos coercitivos na esfera da sociedade política, reformulando um novo bloco histórico capaz de refuncionalizar o Estado Ampliado. De acordo com

Gramsci (2011), a ampliação do Estado produziu “um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda sociedade nacional, exercidas através das organizações privadas...), sendo que na sociedade civil que operam os intelectuais”. Neste sentido, segundo Castelo (2013):

O estado ampliado, no bloco histórico neoliberal, continua, pois, a atuar firmemente nas mais distintas expressões da “questão social”, refuncionalizando e readequando as estruturas da sociedade civil para intervir consensual e coercitivamente nas áreas econômicas, políticas, sociais e culturais, conservando sua atuação classista e sua importância na manutenção da ordem. (CASTELO, 2103, p.224)

O Consenso de Washington foi o conjunto de recomendações internacional elaborada em 1989, que visava a difundir a conduta econômica do neoliberalismo com a intenção de combater a crise nos países periféricos, sobretudo os da América Latina. A condição para o recebimento de apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), seria a adoção e implementação das medidas de “ajustes” pelos países.

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-thanks 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 enfrentaram resistência 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, 2103, p.227)

O receituário do Consenso de Washington se consubstanciava na premissa de que o Estado se afastasse da economia, seja como empresário seja como regulador das transações domésticas e internacionais, visando que toda a América Latina fosse submetida às forças do mercado e desta forma viabilizando a formação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), do Canadá à Terra do Fogo (Extremo da América do Sul). Os Estados Unidos, no contexto das dificuldades para reduzirem o desequilíbrio de sua balança comercial por meio da abertura de outros mercados, aumentariam ainda mais exportações de mercadorias para os países da América Latina sem a necessidade de negociar com seus governos e fazer outras concessões, dado que, com a hegemonia sobre a ALCA, obteriam o máximo de liberdade para movimentar bens e fatores de produção.

De acordo com os intelectuais da Sociedade de Montepelerin, a desregulamentação da relação capital-trabalho produziria com efeito o aumento da qualidade na produção de bem,

uma vez que a disputa entre as empresas e entre os próprios trabalhadores aumentaria os padrões de concorrência. Essa relação de causa e efeito que nunca se estabeleceu foi francamente defendida por inúmeras publicações. Assim, objetivando vender cada vez mais, as empresas necessitariam melhorar constantemente os seus produtos, de modo a não serem superadas pelas concorrentes. Neste cenário econômico, as privatizações são estimuladas. Segundo Márcio Pochman (2017), as privatizações no Brasil renderam cerca de 150 bilhões de dólares ou cerca de 15% do PIB do país. No Brasil, tal receituário não aumentou tais taxas de crescimento econômico. Elas ficaram congeladas, agravando o desemprego, e, conseqüentemente, elevando as desigualdades sociais e econômicas. De acordo com Castelo (2013),

As políticas econômicas, que ocupavam um papel central no projeto de retomada da supremacia burguesa, preservariam o seu rumo original e seriam mantidas longe de qualquer ingerência popular. A elas se juntaria um novo conjunto de políticas sociais: as políticas público-privadas, fragmentadas e paliativas, de combater a pobreza e a desigualdade, que ganhariam importância tanto no papel de reprodução da força de trabalho quanto no de controle social. (CASTELO, 2103, p.245)

A supremacia burguesa difundiu a ideologia social-liberal, através dos Aparelhos Privados de Hegemonia, para consolidar seu papel de conciliação de classe. Passam a atuar diretamente nas “questões sociais”. Seus difusores são intelectuais do social-liberalismo, oriundo da sociedade civil, onde tais aparelhos promovem ações sociais para manter uma conciliação entre as classes. Porém, não se projetam ações que impeçam o capitalismo em avançar na produção de desigualdades sociais e econômicas. As “questões sociais” não seriam superadas. No âmbito do social-liberalismo, seriam exigidas mudanças significativas na sociedade civil para que as políticas sociais também fossem redefinidas, principalmente na sua relação com o Estado. O projeto objetiva preparar o indivíduo para uma nova dinâmica a qual os direitos sociais seriam reduzidos.

1.3 - A segunda fase da recomposição burguesa: a crise neoliberal e a resposta conservadora do social-liberalismo

Nesta sessão, é necessário retomarmos a teoria da socialdemocracia, onde os conceitos forjados ganham consistência teórica com o Partido Social Democrata Alemão, na década de 1930, tendo como programa a necessidade do Estado em assumir um papel de correção nas distorções do mercado econômico, porém, mantendo a liberdade de escolha da sociedade. A socialdemocracia pretendia preservar a liberdade e propor que o Estado passasse a intervir e

dar garantias aos trabalhadores, surgindo a política do Bem Estar Social. Com tal política, o Estado deveria arrecadar mais para garantir os serviços públicos de qualidade, deixando a burguesia insatisfeita. A clássica socialdemocracia é configurada na contemporaneidade pelas lutas de classe, com objetivos políticos originais e ideais distributivistas. Castelo (2013) sinaliza que alguns partidos comunistas ocidentais adotaram nesse período, aspectos reformistas e assim migraram para os partidos socialdemocratas. O projeto social democrata entra em exaustão com a chegada da grande crise do capital, na década de 1970, e as altas pressões sindicalistas reivindicando aumento salarial e investimentos sociais:

Esses dois processos destruíram os níveis necessário de lucro das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercados. O remédio, então, era claro: 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 suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos do bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1995, p.10-11)

Os mais importantes ideólogos neoliberais, segundo Gentili (1996), foram Friedrich Hayek (2000) e Milton Friedman (1985). Seus textos criticavam o estado intervencionista como sendo o causador da crise em curso. Já em 1941, Hayek, quando escreve “O caminho da servidão”, declara que o Estado não deveria intervir na economia disseminando assim, anos após, seus pensamentos neoliberais. Em 1947, reúne-se na pequena estação de Mont Pélerin, na Suíça, um grupo seletivo de opositores ao Estado de bem-estar social. Iniciaram seus combates ao keynesianismo com o objetivo de instaurar outro tipo de regime de acumulação do capital, livre de regras para o mercado e restrito para o atendimento às políticas sociais. Dessa reunião, foi fundada a Sociedade de Mont Pélerin, onde a cada dois anos, eles se reuniam com a intenção de disseminarem os ideais neoliberais. Tal grupo seletivo era composto por intelectuais como Frederick Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, entre outros. Seus pensamentos foram reconhecidos e parcialmente implementados por alguns governos, em combate à crise estrutural do capital. Alguns de seus principais representantes foram agraciados com o Prêmio Nobel de economia⁷.

⁷ Frederick Hayek ganhou o prêmio Nobel de economia em 1974, "por seu trabalho pioneiro na teoria da moeda e flutuações econômicas e pela análise penetrante da interdependência dos fenômenos econômicos, sociais e institucionais"; Milton Friedman recebeu o Prêmio Memorial Nobel em Ciências Econômicas em 1976, "por suas realizações nos campos da análise de consumo, história e teoria monetária e por sua contribuição no entendimento da complexidade da política de estabilização".

A visão dos defensores do neoliberalismo era que o Estado havia enfraquecido seu poder monetário por conta dos seus excessos de benefícios sociais para o povo, declarando emergência para um ajuste do Estado. Destacam-se alterações nas relações de trabalho, procurando ampliar a exploração sobre os trabalhadores explorar ainda mais o trabalhador, retrocedendo seus direitos e inaugurando modelos flexíveis de produção e de relações de trabalho. Sua intenção era a de expandir o lucro do capital e assim, o Estado diminuir suas funções sociais. O programa neoliberal levou os países capitalistas centrais à medidas que atingissem ao máximo de países capitalistas.

O neoliberalismo entrou em crise na segunda metade dos anos 1990, com a emergência de sucessivas crises que demonstraram que as propostas implementadas nessa década não produziram efeitos como a retomada do crescimento econômico e o ajuste nas contas públicas. O aumento do desemprego produziu o aumento das tensões sociais. Abre-se um segundo momento da recomposição burguesa, denominada por Lúcia Neves (2015) como Neoliberalismo de Terceira Via: “A metamorfose da ortodoxia neoliberal para atender às necessidades do processo de acumulação do capital e de legitimação social” (Neves. 2015, p.45). Entretanto, utilizaremos nesta dissertação, como denominação para este segundo momento da recomposição burguesa, aquela formulada por Castelo (2013): social-liberalismo. A escolha se deve ao fato de que o “social-liberalismo” não se encerra na “Terceira Via”, mas abarca outras correntes que compuseram esta redefinição da recomposição burguesa. Giddens (2000) definiu a Terceira Via como sendo fruto dessas inúmeras transformações evidenciadas pela globalização e avanços tecnológicos que foram capazes de interligarem o mundo em tempo real. Segundo Castelo (2013), recuperando a ideologia marxista, a qual os indivíduos exercitam a função de intelectual na divisão social do trabalho, é de suma importância não considerar que as teorias e ideais do social-liberalismo são uma iniciativa individual deslocada de uma determinada classe social.

As ideologias do social-liberalismo são formadas por intelectuais ativos e passivos, individuais e coletivos que compõem um novo bloco histórico, onde o fordismo e keynesianismo já não atendiam a contento o sistema de produção econômica capitalista e a reprodução ideológica burguesa. Castelo (2013), nos apresenta os mais evidentes intelectuais que difundiram o social liberalismo nos países ocidentais como: Antony Giddens, Alain Touraine, Joseph Stiglitz, John Williams, Dani Rodrik, Pierre Rosan Vallon. Castelo (2013) destaca Anthony Giddens como um sociólogo que se inspira no cenário político econômico e social britânico dos anos de 1990, onde o Partido Trabalhista disputa a direção política da recomposição burguesa, dirigida pelos conservadores desde o início da década de 1980. O

novo trabalhismo apresentado por Tony Blair trazia o objetivo de criar uma suposta via alternativa entre a socialdemocracia e o neoliberalismo. No final da década de 1990, Anthony Giddens (2000) sistematizou em algumas obras uma teoria ideológica política, com uma linguagem bem informal, o Neoliberalismo da “Terceira Via”. Giddens, sociólogo britânico, nascido em 1938, foi assessor do ex-primeiro-ministro inglês Tony Blair e passou a ocupar em 1996 o cargo de reitor da London School of Economics. Ele definiu Terceira Via como uma suposta

...estrutura de pensamentos e práticas políticas que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (GIDDENS, 2000, p.36)

A Terceira Via se fundamenta, segundo Giddens (2000), pela crítica à algumas ideias sociológicas, como a crítica ao socialismo, destacando seu arbitrário planejamento político, a repressão do agente individual, mesmo considerando que a história e as modificações sociais independem da vontade humana, apesar de tentarem influenciar tais processos e estruturas, gerando muitos resultados inesperados. Tais riscos constantes e instabilidade do sistema histórico-social devem ser evitados pelos indivíduos, através da utilização dos meios de comunicações, materiais tecnológicos e científicos, da sua inteligência e criatividade. Em suma, os indivíduos devem reagir com criatividade já que é a estrutura quem age. Desta forma, não é possível, nem conveniente recuperar o bem-estar, sendo inevitável a adequação em que a globalização e o capitalismo de livre mercado nos submetem, que seja de maneira criativa e reflexiva. Segundo Neves (2015), a Terceira Via apresentada por Tony Blair e influenciada por Antony Giddens, assegurava uma segunda fase da recomposição burguesa que buscava uma alternativa entre o liberalismo e o comunismo, além de superar a fraqueza da social-democracia na Europa. Muitas correntes político-ideológicas apostavam na renovação da socialdemocracia que o Estado, por muitos anos, fez presente na vida social e econômica europeia através de políticas sociais universais e econômicas keynesianas.

No Brasil, os ideais social-liberais foram solidificados e disseminados no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito em 1994 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Vale ressaltar que FHC participou como Ministro da Fazenda do governo anterior de Itamar Franco, no qual criou o Plano Real. Porém, na tentativa de valorizar a moeda, o governo FHC assumiu dívidas com o Fundo Monetário Internacional (FMI), aumentando demasiadamente a dívida externa do Estado durante seu governo. A taxa de desemprego aumentou e, conseqüentemente, a economia não cresceu como como

esperavam os economistas neoliberais. Em relação às medidas impostas pelos organismos internacionais, previstas em seus receituários, foram realizadas as privatizações de dezenas de empresas estatais brasileiras em todo território nacional e em diversas áreas: bancos, rodovias, hidrelétricas, telefonia, siderurgia, entre outros, em todo território nacional. Outra medida foi a retirada do monopólio do petróleo brasileiro da empresa estatal Petrobras aumentando ainda mais o patrimônio público transferido para o mercado.

Outros organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Internacional do Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passaram também a intervir mais fortemente nos rumos da economia brasileira. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi responsável pela reforma do Estado brasileiro. O Plano Diretor de reforma do Aparelho do Estado, apresentado pelo Ministro Bresser Pereira, em 1995, trazia em seu bojo o elogio à administração gerencialista, subsidiando a segunda fase da recomposição burguesa no Estado brasileiro. Nesse contexto, Bresser Pereira traça como expectativa alinhar o Estado brasileiro às prerrogativas do social-liberalismo, onde o Estado deveria ser minimizado, sendo mais eficiente nas suas ações econômicas, através da otimização dos recursos e chamando pela responsabilização da sociedade através da participação dos empresários na oferta de serviços públicos. Como podemos constatar com o Plano Diretor (1995), as reformas se caracterizavam por uma administração público-privada. Bens e serviços estatais passavam para as mãos das classes dominantes. Assim, foi aberta a possibilidade da burguesia regulamentar os direitos dos trabalhadores, além de participar na formação dos mesmos, através da sua inserção nas Secretarias, Ministérios e Conselhos. A burguesia brasileira aprofundou sua atuação ofensiva na formulação das políticas educacionais e na execução de programas educacionais que são introduzidos nas escolas públicas, intensificando a formação do trabalhador para o trabalho simples.

2 A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

O capítulo tem como intuito apresentar a trajetória da Reforma da Educação, iniciada nos anos de 1990, que se deu principalmente a partir do cumprimento de uma agenda dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário de Investimentos (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Estes organismos recomendavam aos países periféricos a reestruturarem suas políticas e economia, a fim de disponibilizarem-se ao capital globalizado. Neste sentido, a educação também precisaria ser adequada às novas exigências com foco nas “necessidades básicas de aprendizagem” para a formação dirigida ao trabalho simples. A reforma da educação “recomendada” pelos organismos internacionais voltava-se à educação básica, restringiu-se aos limites da política econômica, características de um capitalismo dependente, e estabelecia baixos investimentos, reforçando a precarização dos sistemas de ensino público. A participação da sociedade civil, em suma, os empresários, passaram a assumir a difusão e execução dos serviços educacionais para atender às demandas do capital. No Plano Diretor da Reforma do Estado, a educação passaria a ser um dos serviços públicos que poderiam ser ofertados por outros agentes “não estatais”, com ONGs e outras organizações sociais com grande incentivo ao trabalho voluntário.

Na educação, os desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado, segundo Lamosa e Macedo (2015), viabilizaram-se através da Lei n. 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Base da Educação (LDB). Ela daria possibilidade para a implantação do novo modelo de gestão do trabalho na educação, espelhado na gestão gerencial das empresas privadas. No contexto da reforma do Estado, a LDB/1996, em seu artigo 1º, ampliou a educação para além de seu processo de escolarização, destacando o papel das organizações da sociedade civil:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p.9)

A gestão gerencial se baseia na responsabilização social, dando valor maior à participação da sociedade, sob a justificativa de produzir uma democracia participativa, e não apenas representativa. Os empresários, como representantes da iniciativa privada, se autoproclamam salvadores da “escola falida”, com intenção de formar os trabalhadores inseridos na lógica da “empregabilidade”. Ora, percebe-se, dessa maneira, que a propagada “participação” é

esvaziada de qualquer conteúdo autenticamente popular. Trata-se de absorver as reivindicações populares e ressignificá-las à luz das demandas empresarias. Estes, por seu turno, são os que, de fato, produzem, organizam e disseminam uma visão programática sobre o papel do sistema educacional. Há uma nítida divisão entre o “trabalho manual” (os não proprietários) e o “trabalho intelectual” (os proprietários), no âmbito da vida escolar: Aos primeiros, a “participação” se destina à execução de projetos e procedimentos cuja formulação lhes é estranha. Aos segundos, a “participação” lhe é realmente significativa, posto que são os articuladores e produtores intelectuais da escola que se quer. Assim, neste modelo “participacionista”, a mobilização e o envolvimento de toda comunidade escolar volta-se não apenas para emprestar-lhe uma aura “democrática”, mas também para constringer, à priori, qualquer possibilidade de projetos emancipatórios. “Participar” expressa, nesta concepção, moldar-se à ordem e nela acorrentar-se, sob o signo da “cidadania”.

A reforma na Educação Básica foi realizada, entre os anos 1990 e 2000, sob o argumento de que faltava “eficiência” nas escolas brasileiras. O cenário educacional no país era caracterizado, segundo os intelectuais da reforma educacional, pelos elevados índices de evasão, reprovação, falta de recursos materiais e despreparo do professor. Com o mesmo modelo adotado pelas empresas no mercado, a administração escolar passa a ter a responsabilidade de controlar resultados, reorganizar as estratégias educacionais e otimizar recursos humanos e materiais. Os governadores e prefeitos vêm, cada vez mais, legitimando esse modelo de gestão do trabalho escolar, por meio de formas de racionalização do trabalho, terceirização de serviços, parcerias público-privadas e introdução do trabalho voluntário, entre outros.

2.1 A Contrarreforma na educação e a agenda mundial

Na década de 1990, os governos dos países centrais capitalistas, na tentativa de superar a crise do Bloco Histórico fordismo/keynesianismo, realizaram inúmeras reformas nas esferas sociais, políticas e ideológicas na Inglaterra. A crise orgânica do capital dos anos de 1970 e 1980 trouxe a vários países a queda da produção e o declínio das políticas de seguridade social. Para superar a crise, houve a necessidade da criação de um novo bloco histórico, por meio da recomposição burguesa. Na Inglaterra, segundo Shiroma (2011), tomase uma atitude realista, caracterizando a atmosfera política, científica e cultural da hegemonia conservadora, no seu esforço de desqualificar antigos ideais tidos como utópicos. Shiroma

(2011) destaca que para Norris⁸ formava-se um consenso de que seriam inevitáveis tantas mudanças, no sentido de que era preciso redirecionar o senso comum a aceitar a crise econômica como sua realidade, motivando a população a se acomodar e aceitar o pensamento difundido, contudo, desmobilizando a resistência e movimentos sociais, através de mecanismos de desinformação em massa como jornal e televisão, além de discursos políticos que almejaram construir o poder hegemônico dos conservadores. No Brasil, tais ideários políticos, econômicos e sociais se fizeram presentes e conseguiram status na sociedade política por meio desde a posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990. Collor assumiu o modelo de governo neoliberal, inaugurado por Thatcher nos anos de 1980.

Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros. Rapidamente se desfez a aura populista e moralizante que havia caracterizado sua campanha, desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso Nacional em 1992. (SHIROMA, 2011, p: 46)

As reformas educacionais realizadas nos anos 1990, nos países da América Latina, tiveram seus parâmetros anunciados pública e mundialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pelos organismos internacionais que propuseram a descentralização e a autonomização das instituições educacionais. Assim, contribuíram para a consolidação da “divisão” de responsabilidades entre as sociedades política e civil, incentivando as parcerias com as ONGs e a iniciativa privada. Shiroma (2011) afirma ser necessário analisar a Conferência Mundial de Educação para Todos para melhor compreensão das reformas políticas no âmbito da educação brasileira. A conferência, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi financiada pelos organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, BM e pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD). Participaram da Conferência 155 países, representados por seus governos, ONGs, associações profissionais e por intelectuais orgânicos que são destaques no âmbito educacional de seus respectivos países, e possuem cargos de assessores e consultores nos organismos internacionais (incluindo alguns brasileiros).

⁸ **Christopher Charles Norris** é um dos principais estudiosos do mundo em desconstrução e o trabalho de Jacques Derrida . Ele escreveu vários livros e artigos sobre teoria literária, filosofia continental, filosofia da música, filosofia da linguagem e filosofia da ciência. Mais recentemente, ele se concentrou no trabalho de Alain Badiou em relação à tradição analítica (particularmente a filosofia analítica da matemática) e à filosofia de Derrida.

Os intelectuais brasileiros estão nesta condição. Além da Cláudia Costin, os participantes se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial, num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000, definindo que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. Consideramos que esta conferência representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na adesão e sustentáculo dos países envolvidos com a agenda neoliberal. Foram destacados nove países com o mais elevado índice de analfabetismo, dentre eles o Brasil, onde estabeleceu um compromisso em aceitar as “orientações” apresentadas pelos financiadores da conferência, disseminando reformas no Sistema Educacional brasileiro. A Conferência Mundial Educação Para Todos foi um importante marco das reformas educacionais no contexto neoliberal. De acordo com Coutinho (1994), a ideia do direito foi ofuscada pela lógica do mercado, situação recorrente quando os órgãos financiadores da educação mundial redirecionaram as propostas da Conferência de Jomtien como um instrumento de fabricação do consenso que garante o alcance dos interesses neoliberais.

A conferência foi concluída com a assinatura do documento “Compromisso Mundial Educação Para Todos”, por todos os signatários, incluindo o Brasil, que deveriam elaborar planos decenais que seriam avaliados numa próxima conferência a ser realizada no ano 2000, em Dakar. A agenda do compromisso tratava de priorizar a “Educação Básica” – compreendida como os primeiros anos da escolarização. Tratava-se de priorizar os investimentos no ensino fundamental e de defender a minimização do dever do Estado restrito com a educação, tendo por base a bandeira de que o dever de assegurar a educação é de todos os “setores” da sociedade. O documento trabalha com uma teoria liberal do Estado e, portanto, distinta da “Teoria do Estado Ampliado” que norteia a análise desta dissertação. Nas formulações da conferência, o Estado é dividido em setores, no qual o 1º setor é o governo, o 2º setor é representado pelo mercado e o 3º setor seria formado por uma noção de sociedade civil também, assim como a noção de Estado, bem distinta daquela formulada por Gramsci. A sociedade civil, entendida como 3º setor, compreenderia o lócus privilegiado da “cidadania ativa” e instância fundamental da democracia participativa, escamoteando completamente a natureza conflitiva e contraditória da realidade, destacando-a do terreno das lutas de classes. Isso justificou a ampliação da participação do empresariado como operadores do fundo público, incluindo o montante destinado à educação. Para melhor compreensão da proposta da Conferência de Jomtien, Shiroma (2011), apresenta o resumo das estratégias registradas no documento Declaração de Todos pela Educação (1990):

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino aprendizagem;
2. dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais.
4. concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de ano de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados;
5. valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
6. fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica a população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;
- 7- ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais e informais. (SHIROMA, 2011:49)

Os desdobramentos da contrarreforma do Estado na educação, a partir da década de 1990, atendiam as demandas exigidas pelos organismos internacionais, como o BM e a UNESCO. Sabemos que para um sistema evoluir, não dependeria apenas de políticas educacionais diretivas, mas de forças sociais ampliadas e complexas que se revelam ao longo do tempo. Verificamos nessas políticas educacionais os impactos das orientações dos organismos internacionais que, através da emissão de diagnósticos e relatórios, evidenciavam as defasagens no sistema educacional brasileiro, segundo seus critérios. O ideário das políticas educacionais no contexto da reforma neoliberal, segundo Shiroma (2011), tivera início no governo de Itamar Franco (1992-1994), expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Sendo um documento que garantia as reforma políticas educacionais voltadas para a educação básica, enfatizou o ensino fundamental, mais especificamente a Alfabetização. O referido Plano foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com a participação de inúmeras representações de organizações da sociedade civil, incluindo a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE), sendo considerada a consolidação da participação do Brasil na Conferência Educação para Todos.

A adesão da CNTE ao programa de reformas definido na Conferência Mundial Educação para Todos foi realizada no apoio ao Plano Decenal, assinado, em 1993, no governo do presidente Itamar Franco (1993-1994). As propostas de erradicação do analfabetismo e ampliação de recursos para a educação foram elementos elencados pela entidade como suficientes para a composição de uma frente de organizações da Sociedade Civil para cancelar o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003). (LAPA, 2017, p.42)

O Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), orientado pela UNESCO, foi concebido para dar encaminhamentos aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Assim, esse plano sinalizou novos padrões de intervenção do Estado, evidenciando a gestão própria do setor privado, como a descentralização das políticas públicas e o fortalecimento a participação da sociedade civil, ressignificada nas agências do Governo. A ideia de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como uma nova forma de gestão educacional, através de uma gestão gerencialista, com vistas ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições públicas de ensino. O Plano Decenal Educação Para Todos, segundo Saviani (1999), fora formulado apenas para garantir o financiamento do BM, pois ele não saiu do papel. Seu conteúdo garantia as condições internacionais para obter recursos financeiros, em caráter de “empréstimos”. Nessa mesma época, foram criadas estratégias para expandir o ensino fundamental. Esse movimento de ampliação vem acontecendo em toda história da educação brasileira, a qual foi avaliada por Eveline Algebaile (2009) como uma “ampliação para menos”,

Essa desqualificação, por sua vez, não “nasceu sozinha”, mas como a parte mais visível de um fenômeno amplo de “expansão escolar”, ao longo do qual, como diria Manoel de Barros, a escola foi “ampliada para menos”. A parte mais significativa dos “deslimites” dessa expansão não concorreu para uma escola aberta a usos criadores que levassem a uma insurreição, a uma inflexão dos rumos. Concorreu, principalmente, para torná-la permeável a novas e reiteradas utilizações privadas e instrumentais, empobrecedoras. Suas ampliações foram feitas à custa de encurtamentos, e não só na educação, mas também na esfera mais ampla da política social. (ALGEBAILLE, 2009, p.260)

A sustentação ideológica desta operação de contrarreforma do Estado e seus efeitos deletérios sobre a educação considerou táticas de desmobilização da resistência de movimentos sociais e sindical, por meio de mecanismos de comunicação de massa, com anúncios em televisão e jornais impressos, e táticas de convencimento que produziram inúmeros casos de conciliação junto às representações dos trabalhadores. A participação da CNTE no Plano Decenal Educação Para Todos e da mesma confederação e, neste caso, do

Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Campanha Nacional pelo Direito à Educação (organização responsável por apresentar os resultados da década no Brasil em Dakar, em 2000), junto com organizações empresariais, é um caso importante de exitosa (para o capital) de conciliação. No Brasil, tais ideários políticos, econômicos e sociais se fizeram presentes desde a posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, assumindo o modelo de governo inaugurado por Thatcher, desde os anos de 1980.

Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros. Rapidamente se desfez a aura populista e moralizante que havia caracterizado sua campanha, desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso Nacional em 1992. (SHIROMA, 2011, p. 46)

Outro aspecto relevante em relação à declaração de Jomtien é a divergência entre os investidores da conferência sobre o conceito de educação básica, pois não se atribui apenas educação escolar, estendendo-se aos meios de comunicação, à comunidade e à família, ou seja, a educação básica se definiria com todas necessidades básicas dos grupos humanos adequando-se ao país, à cultura, aos setores e grupos sociais. A declaração de Jomtien, considerando os aspectos aqui apresentados, recomendou aos nove países, incluindo o Brasil, a criação de condições adequadas para alcançar as metas da universalização da educação básica, assim, aniquilando o analfabetismo. As recomendações apresentadas caracterizavam-se claramente como uma negociação dos organismos internacionais para garantir financiamentos e apoio de diferentes forças políticas e econômicas para promover a Educação.

Na definição dessas estratégias resultaram seis metas a serem executadas durante o decênio. Por um lado, as estratégias sinalizavam Horizonte ideológico e político no qual o Consenso deveria ser operacionalizado. Por outro, as metas arquitetadas definir o intento desse mesmo consenso, já delineado entre as distâncias que organizaram o encontro. Desse modo a Conferência de Jomtien deveria funcionar, ela mesma, como o momento da difusão e expansão do projeto Educacional internacional. Não sem razão, foi marcado para abril de 2000, em Dakar, um encontro para avaliação das ações que os países conseguiram efetivar desde então. (SHIROMA, 2011, p.50)

Shiroma (2011) entende que a expressão "Para Todos" não atendia as recomendações dadas ao Brasil pelos financiadores da Conferência. Para o Brasil, o foco seria apenas o ensino fundamental, deixando de fora a educação infantil e o ensino médio, que também faziam parte da educação básica brasileira. O acesso à educação "Para Todos" torna-se o

grande eixo desses organismos internacionais que veem a Educação como a principal área estratégica para limitar as condições de miserabilidade enfrentadas pelos países periféricos, sob a premissa de que “a educação contribui para o crescimento econômico, através do incremento da produtividade individual.” (Banco Mundial, 1995, p.3). De acordo com Leher (1999),

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”.¹⁵ Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. E a exclusão planetária não pára de crescer. Estudo do PNUD (1998) atesta que cem países regrediram seriamente em sua situação econômica e social nos últimos trinta anos. Mantida a política de abertura comercial, os esforços para conter as tensões derivadas do desemprego terão de ser ampliados. Somente no Brasil, entre 1985 e 1998, o número de empregos na indústria caiu 43%, enquanto a produção industrial cresceu apenas 2,7%.¹⁶ Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional (LEHER, 1999)

No Brasil, as recomendações da Declaração de Jomtien se consolidaram no documento Plano Decenal de Educação Para Todos, no governo do presidente Itamar Franco⁹, na gestão do Ministro da Educação Abellar Hingel. Iniciaram-se assim, as reformas educacionais na educação brasileira, orientadas na década de 1990 pela agenda Todos Pela Educação; expressas claramente também na lei de diretrizes e bases da educação nacional, de nº 9.394 de 1996. Ressalta-se que a LDB circulava no Congresso para ser aprovada, por 8 anos, onde já se anunciavam os ensaios políticos da privatização educacional com foco na formação para a força de trabalho e que perduram até os dias atuais.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

⁹Itamar Augusto Caustiero Franco (1930-2011) - 33.º presidente da República, tendo governado entre 1992 e 1995 após seu antecessor, Fernando Collor, ter sido afastado da presidência por um processo de impeachment.

Shiroma (2011) analisa o vínculo da educação com o crescimento econômico e ressalta o papel da Comissão Econômica Para América Latina e Caribe (CEPAL), a qual nos anos de 1990, foi responsável pelo pensamento dominante nos países periféricos, direcionando suas operações de mercado. A CEPAL foi criada em 1948, pelo conselho econômico e social das Nações Unidas, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina. A CEPAL sofreu grande transformação em sua direção, abandonando os pressupostos nacional-desenvolvimentistas e seu papel de integração de toda uma escola do pensamento econômico latino-americano. Atualmente, atende as demandas econômicas da globalização. Em março de 1990, a CEPAL apresentou o estudo "Transformação produtiva com equidade a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 90", sob a coordenação de Fernando Fajnzylber¹⁰. O documento focaliza-se parcialmente em questões macroeconômicas e em grande parte, apresenta genericamente suas propostas políticas. Tem como foco um diagnóstico do retrocesso econômico dos países latino-americanos e do Caribe, e considerava que eles iniciavam a década de 1990 com "o peso da inércia recessiva dos anos 1980, com o passivo representado pelas suas dívidas externas, e com a presença de uma inadequação fundamental entre as estruturas da demanda internacional e a composição das exportações latino-americanas e caribenhas." (CEPAL, 1990, p.889).

O diagnóstico econômico da CEPAL de 1990 apontava para a urgência da execução de reformas educacionais para atender à reestruturação da economia em desenvolvimento. As habilidades e conhecimentos do sistema de produção deveriam ser proporcionados pelas reformas dos sistemas educacionais. Torna-se necessário apresentar o significado dos termos educação, cidadania e competitividade elaborados no documento produzido pela CEPAL¹¹ juntamente com a UNESCO: "Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade" (CEPAL, 1992). Os significados desses termos estão atrelados à concepção neoliberal, onde o termo cidadania refere-se a formar indivíduos que são competitivo, atuantes em uma sociedade voltada para o mercado. Sendo assim, caberia à educação a solução para diminuir a pobreza, objetivando

Elevar a qualificação média dos trabalhadores e assegurar o controle sobre eles, para conter o risco de uma rebelião por parte daqueles que sofrem os

¹⁰Fernando Fajnzylber Waissbluth (1940-1991) economista chileno, com seu trabalho sobre modernização tecnológica e possibilidades de exportação da indústria América Latina, um dos economistas mais influentes da Ibero-América. Em 1986, Fajnzylber retornou a Santiago do Chile e assumiu a liderança do Departamento de Desenvolvimento Industrial da CEPAL.

¹¹Documento da CEPAL 1990- Utilizaremos o texto síntese publicada em português na coletânea organizada por Bielschowski (2000).

efeitos danosos da globalização. A educação foi concebida como redentora solução dos problemas econômicos e aliada à solução dos conflitos. (SHIROMA, 2011, p. 43).

O termo competitividade está interligado à cidadania moderna, que se refere ao indivíduo que vai competir, tornando-se um consumidor adaptado às mudanças na sociedade capitalista. No final do século XX, a participação da UNESCO no documento da CEPAL reforçou a urgência na implementação de uma reforma educacional nos países periféricos, "o documento enfatiza ao máximo, os resultados da aprendizagem. Em sua avaliação, os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir." (Shiroma, 2011, p.54). No mesmo ano de 1990, ocorreu o primeiro congresso internacional das cidades educadoras, em Barcelona, tendo como registro a carta das cidades educadoras, redigida com base na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990). O Brasil foi representado no Congresso com algumas cidades, as quais se comprometeram a assumir os rumos pactuados em cada cidade registrada na carta. Nela, foram sinalizadas estratégias nas dimensões pedagógicas das políticas públicas, caracterizando uma cidade que educa. Gadotti (2010) questiona, pode a cidade educar?

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser "intencionalmente" educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI, 2010)

Dando continuidade às agendas dos organismos internacionais, a UNESCO formou uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors.¹² O documento, produzido entre os anos de 1993 e 1996, foi conhecido como Relatório Delors e é fundamental para a compreensão das políticas educacionais dos países periféricos, como o Brasil. "Educação: um tesouro a Descobrir" é o relatório final da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, sendo mais um documento ligado à Reforma da Educação, contendo "recomendações" aos países periféricos, além de apontamentos de dados econômicos. Foram cerca de três anos de reuniões da referida

¹²Jacques Lucien Jean Delors (Paris, 20 de Julho de 1925) é um político europeu de nacionalidade francesa, tendo sido presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. Delors foi funcionário do Banco de França em 1945, após a Segunda Guerra Mundial e estudou economia na Sorbonne. É pai de Martine Aubry, eleita em 2008, primeira secretária do Partido Socialista Francês.

Comissão coordenada por Jacques Delors. O documento sinaliza ideais e direcionamentos para aquilo que a Comissão acreditava como a educação necessária ao século XXI. Cabe ressaltar que, assim como outros documentos internacionais, principalmente aqueles oriundos da UNESCO, o Relatório Delors obteve grande influência na formulação de políticas públicas e agendas para a educação brasileira. Ressaltamos que o Relatório chegou ao Brasil apenas no ano de 1998, apresentado pelo Ministro da Educação e Cultura, Paulo Renato Costa Souza, no governo do Presidente FHC. As mudanças “recomendadas” pelo Relatório deveriam, em prioridade, atender a duas demandas principais: primeiro, ao ajuste da administração escolar com o acompanhamento da administração geral e da própria reformulação da administração pública; a segunda característica, não mais relevante, era o ajuste da educação a fim de formar o indivíduo adequado ao novo modelo de produção, ou seja, atender às novas expectativas sociais de formação para o trabalho.

O objetivo principal da Comissão era refletir e buscar soluções para que fossem apontados os “os desafios” futuros da educação iniciados no novo século, isto é, uma previsão de problemas futuros que deveriam ser combatidos de forma preventiva. Em acorde com o momento de reestruturação econômica e de minimização do papel do Estado, ocorrido na década de 1990, assim com o crescente discurso de que considerava a Educação como “motor” de desenvolvimento do Estado, na centralidade dos debates da Comissão estava a prioridade de viabilizar uma formação ampla, que efetivamente desenvolvesse nos indivíduos, as qualidades necessárias ao sujeito do século XXI. O Relatório sinalizava inúmeros problemas estruturais. Citava, ainda, o aumento das migrações internacionais, indicando principalmente o grande número de migrações ilegais, em que indivíduos de países em crise, em maioria, periféricos, buscavam fugir de sua realidade, buscando melhores condições de vida, oportunidades ou até mesmo, sobrevivência. Essas situações foram atenuantes, segundo o Relatório, para o maior agravamento das tensões no cenário mundial. Mais uma vez, destaca-se a ideia da Educação como ferramenta eficaz no combate de tais tensões sociais, ou seja, a Educação seria uma forma de conciliar essas tensões, a partir da formação de um cidadão capaz de superar as dificuldades próprias do seu país, sem a necessidade de “migrar” para isso. Mais do que mudar-se de um lugar para outro na ânsia de melhores condições de vida, o Relatório propõe que sejam formadas pessoas capazes de mudar suas próprias realidades de vida, superando as próprias crises e criando suas próprias oportunidades, sendo empreendedoras.

Desde sempre, as sociedades foram abaladas por conflitos suscetíveis de, nos casos extremos, pôr em perigo a sua coesão. Hoje, contudo, não se pode

deixar de dar importância a um conjunto de fenômenos que, na maior parte dos países do mundo, surgem como outros tantos índices de uma crise aguda das relações sociais. Uma primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão. Não se trata, apenas, das disparidades já mencionadas entre países ou regiões do mundo, mas sim de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento. A Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social realizada em Copenhague de 6 a 12 de março de 1995 traçou um quadro alarmante da situação social atual, recordando em particular que “no mundo, mais de um bilhão de seres humanos vivem numa pobreza abjeta, passando a maior parte deles fome todos os dias”, e que “mais de 120 milhões de pessoas no mundo estão oficialmente no desemprego e muitas mais ainda no subemprego”. (DELORS, 1998, p. 52)

Assim, vemos a educação ser tratada como instrumento de minimização das tensões sociais e conciliação de conflitos. Destaque-se que o relatório sugere, em suas entrelinhas, uma educação não essencialmente como “remédio” para os problemas e tensões sociais, mas também como um antídoto de prevenção das mesmas, pois compreende-se que o indivíduo, segundo o relatório, é alguém já preparado para lidar com tais situações. O indivíduo proposto pelo Relatório, não necessita dos conflitos para sobreviver. Ao contrário, ele é pela Educação preparado para superar a si mesmo, suas dificuldades e as dificuldades da sociedade em que está inserido, contribuindo individualmente para resolução/harmonização dos problemas locais e globais. Nesse ponto, a redação do Relatório foi bem clara ao mostrar a quem essa tarefa cabe diretamente: “Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo” (Delors, 1998, pp. 15-16)

É digno de nota que, dentre os quatorze membros da Comissão, somados aos seus quatorze conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, não se registra qualquer representatividade direta do Brasil na elaboração do relatório de Delors, porém, é apresentado como fundamental à formulação das políticas educacionais recomendadas pelo BM, para obter recursos financeiros, através de empréstimos. Resta ressaltar que na Comissão do Relatório de Delors encontra-se a presença expressiva do Banco Mundial, com quatro indicações de representantes diretos. Para a reprodução do capital, foram realizadas com dezenas de eventos, conferências e relatórios internacionais que se têm realizado desde a Conferência de Jomtien, em 1990, em torno da ampliação da “educação básica”, sob o financiamento e orientações de organismos multilaterais como: UNESCO, UNICEF, BM, BID e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Tal

projeto voltado para a reestruturação da ordem econômica, de um modo geral, agrega a manipulação das ideologias e seus desdobramentos, objetivando a naturalização da precarização do trabalho e a desumanização do próprio indivíduo. De acordo com Mészáros (2002), a classe burguesa dominante lança mão das reformas educacionais a fim de garantir o funcionamento do sistema educacional em sintonia com as demandas do processo de acumulação do capital. Além disso, as reformas aprofundam a ampliação do processo de privatização crescente da atividade social e a maior submissão do trabalhador.

No ano de 2000, na Conferência Mundial de Educação, realizada em Dakar, os organizadores apresentaram para as delegações reunidas relatório que identificava que as metas estabelecidas uma década atrás, em Jomtien, não haviam sido alcançadas. Foi realizado um novo encontro, cuja conclusão ampliou em quinze anos à frente, o prazo para atingir a referida meta. Como agendado, o Fórum de Dakar (2000), realizado na cidade de Senegal, contou com a participação de 180 países e 150 ONGs. O Marco de Ação de Dakar (2000) reafirmou o comprometimento de assegurar as necessidades educacionais como: melhorar, em 50% até 2015, a alfabetização de jovens e adultos; acabar, até 2005, as disparidades entre os gêneros; garantir educação de qualidade para todos; atender as necessidades básicas de aprendizagem; escassear a pobreza mundial, em 50% no mundo, e “[...] Assegurar fluxo do auxílio externo (gestão/avaliação); Facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores; Realizar monitoramento através de avaliações periódicas” (Dakar, 2000, p. 3). O Marco de Dakar, documento oriundo da Cúpula Mundial de Educação, trouxe em seu texto um conjunto de princípios a serem seguidos por países como o Brasil, na elaboração do seu Plano Nacional de Educação (PNE). Destacamos que o PNE deveria ser elaborado pelos especialistas que compõem o quadro do governo, em conformidade com os princípios do Marco de Dakar, entretanto, não estabelecem prazos específicos para cumprir as metas do plano nacional.

2.2 A ofensiva do capital na educação brasileira

Um estudo da contextualização das Reformas educacionais no Brasil, a partir do ano de 1990, com caráter ofensivo do capital à Educação, requer destacar alguns pontos da reforma geral do Estado brasileiro, nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1997). Os organismos internacionais diagnosticaram a crise e recomendaram como estratégia a minimização do papel do Estado na regulação da economia nas áreas sociais. Sendo assim, os organismos internacionais atuam como APH's de larga escala e alcance. Tais ideários implementaram programas de privatização em grande escala, no Brasil, evidenciados

no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, onde não diferente dos outros países, estaria transferindo suas funções reguladoras para o mercado.

Contudo o neoliberalismo não advoga o fim do Estado mas crítica uma determinada concepção de estado que não tenha como finalidade o estabelecimento de regras e ações que visem as liberdades econômicas e individuais que não tenha o mercado como princípio de organização social e institucional que concentra as decisões políticas e limita a competitividade. (LUZ, 2009, p.67)

Uma das estratégias para o enfrentamento da crise, segundo essas organizações, era extrair do Estado os resultados das conquistas dos trabalhadores. Isso foi considerado, por muitos estudiosos, como a “retirada” do próprio Estado na economia quando, na verdade, significou os contínuos esforços da burguesia em direcionar a aparelhagem estatal para políticas econômicas e sociais que diluíssem as marcas da luta dos trabalhadores no seio do Estado, ao mesmo tempo em que aprofundou seu caráter burguês e autocrático e, simultaneamente, produzindo consensos. Não se trata de “Estado mínimo”, mas de sua reformatação à luz dos interesses dos grandes capitais internacionalizados. Na redefinição do papel do Estado, segundo Luz (2009), foram incorporadas formas de governo que se apresentam como uma rede quase autônoma, constituída por organizações sociais, institutos filantrópicos, voluntários e comunitários, bem como empresas que passaram a assumir os serviços públicos, antes vinculados somente ao Estado. Assim, há uma tentativa de se mostrar uma “saudável” complementação entre Estado e mercado, dissimulando de fato que a relação entre sociedade política e sociedade civil é orgânica. Para Gramsci (2011), trata-se de uma relação totalmente intrínseca e articulada. A separação é apenas metodológica, isto é, para melhor compreensão de suas articulações no interior do Estado Ampliado.

Historicamente, a burguesia na fase social-liberal da recomposição burguesa buscou uma democracia baseada no consenso passivo dos trabalhadores, uma conciliação por meio de um projeto de concertação nacional que objetivou apagar as lutas sociais, a rebeldia da juventude e o acirramento da luta de classes. No Brasil, segundo Fernando Henrique Cardoso, já se anunciava esta complexa rede de articulações com origem na sociedade civil:

... a tensão é permanente e rica. Uma das consequências é a de que os governos erram menos, tão forte e tão variados é o escrutínio da sociedade. Também se compreende que é impossível realizar a democracia sem que se estabeleçam parcerias criativas para governar, entre o estado e a sociedade; para produzir, entre o estado e o empresariado; para levar adiante as demandas sociais, entre o estado e as organizações não governamentais; para aperfeiçoar as condições de trabalho, entre o estado e o sindicato. (FERNANDO HENRIQUE CARDOSO/Folha de São Paulo, 28 de maio de 1995).

Nesse caminho, as reformas no Estado brasileiro, desde anos 1990, vêm regulamentando as relações entre o público e o privado, adequando as relações no interior do Estado Ampliado com a participação de “o plano jurídico-político tornou-se um aporte governamental de reorganização em cada nação no âmbito da política da economia da educação, etc., em torno da construção de um novo estado de direito.” (Luz, 2009, p.75) Antes mesmo das reformas, já como está estava na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 204, o incentivo para a participação da sociedade civil por meio de financiamentos indiretos obtendo isenção fiscal, onde empresas privadas se motivaram a difundir seus conselhos de assistência social, institutos filantrópicos e fundações beneficentes, identificamos a reforma em todos os setores jurídicos, políticos e sociais, porém, sendo a reforma educacional uma das mais ofensivas, pois a educação teria seu papel distorcido, voltado para atender o mercado e promover a produção econômica.

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes: I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social; II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. (BRASIL, 1988)

As reformas na educação geraram uma política nacional de educação além da legislação, havendo um planejamento, financiamento de programas do governo, ações evidentemente organizadas pela sociedade civil, por meio de propagação oficial e oficiosa, envolvendo, também, conselhos, comissões de especialistas e empresários na elaboração dos documentos de análises, a orientação e programas educativos. Shiroma (2011) afirma ser extenso o atual programa de reformas da educação do Estado brasileiro, dando propriedade em assegurar o acesso e a permanência do privado no cotidiano escolar. Foram lançados inúmeros programas: “Acorda Brasil”; “Tá na hora da escola”; “Aceleração da aprendizagem”; “Guia do livro didático Ensino Fundamental” e o “Bolsa Escola”, atual “Bolsa Família”, além do planejamento no plano do financiamento, com a criação do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), onde a escola assume a responsabilidade de direcionar a aplicação de recursos financeiros, com o objetivo de melhorar seu desempenho. Além do planejamento no plano do financiamento, com a criação do programa de poder na escola, que assume a responsabilidade de aplicação de recursos financeiros com o objetivo de

melhorar seu desempenho, no plano da avaliação, “o governo também dedicou prioridade às intervenções de natureza avaliativa, como é o caso da implantação do censo escolar do sistema de avaliação da Educação Básica do Exame Nacional do Ensino Médio e do Exame Nacional de cursos” (Shiroma, 2011, p. 74). Verificamos que é o Estado que promovem ações para o sistema educacional, sem desperdiçar a "parceria" com a sociedade civil. Os programas promovidos estavam sendo formulados, articulados pela sociedade civil e pelos organismos internacionais, que eram tidos como colaboradores técnicos e financeiros.

Como vimos anteriormente, a Conferência de Jomtien inicialmente redefiniu as políticas públicas educacionais no Brasil, constatando o Ensino Fundamental, especificamente alfabetização, como uma "doença" para o Brasil. O Ministério da Educação (MEC) desconsidera a necessidade de expandir a rede pública de ensino, prefere articular com os estados e municípios promovendo que se houvesse a eficiência do Ensino Fundamental, não haveria tantas crianças com distorção idade-série; assim, liberariam as vagas. Nesse argumento, expandem-se programas de aceleração de aprendizagem, ou seja, a “vacina” contra doença da educação brasileira. Porém, não era somente o Ensino Fundamental que “debilitava” a educação no Brasil. Aos olhos do MEC, o Ensino Médio estaria sendo afetado com os programas de correção de fluxo, uma sobrecarga, o que não seria a intenção do governo federal assumir tal problema e sim, dos estados que por lei, eram responsáveis por essa etapa da Educação Básica. O governo federal passou, então, a estimular os governos estaduais a buscarem apoio do BID que, desde da Conferência de Jomtien, estava ali pronto para financiar, através de empréstimos e aquisição de dívidas, a melhoria da educação básica nos países como Brasil, uma espécie de cobertura aos Estados.

No ponto de vista do MEC outro problema decorrente da política de correção de fluxo no ensino fundamental é a pressão sobre o ensino médio para resolver o problema da expansão de suas vagas não pretende comprometer recursos da União diversamente fomenta parcerias com estados e com a comunidade assegurando apenas investimentos básicos em instalações e equipamentos para o que conta com o apoio do BID. (SHIROMA, 2011, p. 76)

Outra estratégia seria desvincular Ensino Médio do Ensino Técnico, ambos com currículos específicos e promovendo a flexibilidade de permanência nos mesmos, estimulando o indivíduo a ingressar tão logo no mercado de trabalho. No decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1999, surgem os três níveis do Ensino Técnico: básico (não exige escolarização mínima), técnico e tecnológico, apresenta uma nova modalidade nível superior, encurtada. Shiroma (2011) nos alerta que o divórcio entre o Ensino Médio, mais uma vez atribui-se ao privado a

forma formar a força de trabalho convênios com empresas, aumenta na oferta de tais modalidades de ensino. Outro aspecto invadido é que o ensino superior, responsabilidade do governo, federal, não seria onerado, pois os indivíduos apenas com a Educação Básica estariam prontos para o mercado de trabalho.

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira, parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mais sobretudo sociais e econômicas. (SHIROMA, 2011, p.77)

Já era de se esperar a falta de intenção em ampliar as vagas do ensino público superior, uma série de ações de privatização do ensino superior e a diminuição dos seus recursos para as universidades públicas, através de leis, decretos, portarias e resoluções; já na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), do ano de 1996, o ensino superior encontra-se em desvantagem, onde suas demandas são bem especificadas em vários artigos, sendo a favor da oferta de ensino superior pela iniciativa privada. Os governos dos anos de 1990, sobretudo os de Fernando Henrique Cardoso, não deixaram de fazer o uso dos recursos disponibilizados por seu farto arsenal legislativo. “A ação contra o caráter público da Universidade, iniciado ainda no regime militar, encontrou incentivo e reforço nunca vistos.” (Shiroma, 2011, p.78). Enquanto isso, para os dos docentes, apesar das políticas de construção de consenso, a maioria era contra as políticas educacionais apresentadas, com objetivos claros ou omitidos nas estratégias que afundavam a educação. Eram muitas críticas, porém, não desmascaravam, pois eram apoiados pelos técnicos dos organismos internacionais, empresários e até mesmo intelectuais da educação, o que contribuirá para sustentar tais políticas reformistas.

As reformas da educação até agora apresentadas, beneficiavam os empresários que viram nas políticas educacionais um grande mercado produtor de bens e serviços, identificamos haver uma falta de consenso entre os educadores progressistas e os empresários reformistas da educação, há uma disputa nos espaços do campo educacional. Onde o empresariado visa os conteúdos, reduzindo a educação apenas a aprendizagem e instrução, por outro lado, os educadores discordam da prerrogativa onde aprendizagem é sinônimo de educação; não se formam um cidadão apenas com média alta no boletim, o educando é um sujeito integral onde se deve considerar sua diversidade social, cultural, cognitiva e entre

outras. Um exemplo atual da visão empresarial é o impacto na produção de material didático padronizado, logo após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois 60% do conteúdo estará sendo ensinado em todo país. Várias iniciativas privadas já estão dispostas a reproduzir tal material didático, inclusive empresas internacionais, sendo um mercado volumoso e lucrativo. São políticas a curto, médio e longo prazo, que levam cada vez mais o sistema público de ensino ao abismo da privatização. Leher (2010) enfatiza que no capitalismo dependente, a educação vem sendo calibrada às exigências impostas por uma divisão internacional da produção do conhecimento. No Brasil, essa determinação condicionou a ampliação da educação nos últimos cinquenta anos, tendo sido claramente acentuada nos anos 1990. De acordo com Leher (2010), o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso removeu o controle público sobre as instituições privadas que, deste modo, passaram a ser reguladas pelo mercado.” (Leher, 2010, p. 37).

Leher (2010) afirma ser no governo de Fernando Henrique Cardoso a aplicação da agenda do Consenso de Washington. Através de uma aliança entre os partidos PFL e PSDB, as diversas frações das classes dominantes se uniram organicamente. Iniciaram as agendas do Consenso, ajustadas às realidades brasileiras: como lançamento do Plano Real (1994), além de regulamentações políticas e jurídicas em consonância com FMI e o BM, recebendo de braços abertos ideário neoliberal, Leher (2010) destaca no governo de Fernando Henrique Cardoso as transformações do mundo de trabalho, ajuste fiscal, pagamento de juros da dívida externa, redução da oferta de serviços sociais, transformações econômicas, entre outros, o que projeta na educação a necessidade de um novo oriente, uma visão para o mercado. As reformas estruturais são justificadas pelo cenário da globalização, reafirmando os ideais neoliberais, considerando a necessidade dos países periféricos não se distanciarem da hegemonia dos países capitalistas centrais. Leher (2010) afirma que "não há como dissociar a ideologia da globalização", principalmente das políticas encaminhadas pelos organismos internacionais. Assim, Fernando Henrique Cardoso enfatizou em seus governos a abertura econômica, destacando as privatizações e acolhimento de capital internacionais, assegurou uma radical mudança no perfil da economia do país.

Houve um intenso processo de requisições fusões e *jointventures* desnacionalizações de empresas importantes, em comum embora não tenha provocado desindustrialização *toulcours*, rearranjou a economia tornando a mais dependente de produtos direta ou indiretamente extraídos da natureza as - commodities - para fortalecer as exportações. Com efeito, essas mudanças foram impulsionados pela dependência crescente de exportações para tentar fechar os profundos déficits provocados pelo tributo neocolonial

da dívida, pela remessa dos lucros, saídas de capital e importações que desequilibra sem a balança de pagamentos. (LEHER, 2010, p.39)

A partir dessas mudanças na base produtiva, com o incentivo para o crescimento da internacionalização da base de produção e dos serviços, a força de trabalho brasileira vem sendo desvalorizada por meio da intensificação da precariedade de sua formação e condições de trabalho e fica abaixo das matrizes internacionais. Neste contexto, vem ocorrendo uma redução significativa de empregos nas indústrias brasileiras, não havendo uma relação contundente entre ao futuramente/emprego, como havia nas matrizes internacionais. Leher (2010) revela que “muitos dos melhores empregos industriais de grandes empresas foram precarizados por terceirizações que, na prática, remuneravam pior os trabalhadores e, frequentemente, burlavam os direitos trabalhistas mais relevantes” ao modo de produção ohnismo/toyotismo¹³, que foi introduzido como técnica indicada para a redução de gastos e otimização de recursos, um novo modelo de produção, alinhado à acumulação flexível, ou seja, compatíveis um novo padrão “flexível” de acumulação, relações do trabalho, onde a força de trabalho se submete sua desregulamentação. Espera-se a domesticação dos trabalhadores, instituindo-se uma ofensiva sobre os sindicatos. Antunes (2001) pressupõe que não há um modelo somente toyotista ou fordista-taylorista. O que ocorre é uma mescla de modelos de produção que provoca a convivência ente si, tanto por objetivo de otimizar a força de trabalho, conseqüentemente a precarização do mesmo, além de perdas significativas de direitos trabalhistas. Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram eliminados vários postos de trabalho, agravando o desemprego entre os jovens.

Essa reestruturação produtiva fundamentou-se no que o ideário dominante denominou *lean production* Isto é a empresa enxuta a empresa moderna a empresa que restringe e limita o trabalho vivo Isto é o trabalho humano ampliando o maquinário técnico-científico que Marx denominou trabalho morto. E que redesenhou a planta produtiva de modo bastante distinto do taylorismo-fordismo reduzindo enormemente a força de trabalho viva e ampliando intensamente sua produtividade reterritorializando e mesmo desterritorializando o mundo produtivo, pois as noções de espaço e o tempo transformavam-se profundamente. (ANTUNES, 2010, p.13)

Leher (2010) destaca que este processo de aumento da precarização do trabalho agrava a necessidade de ajustes no sistema educacional brasileiro, já “recomendado” pelos organismos internacionais, como o BM. Articulado uma afinação entre a agenda neoliberal e

¹³ohnismo/toyotismo - Taiichi Ohno é considerado o maior responsável pela criação do Sistema Toyota de Produção. Nascido em Dalian, China, de pais japoneses, formou-se em Engenharia Mecânica na Escola Técnica de Nagoya e entrou para a Toyota Spinning and Wearing em 1932.

as regulamentações jurídicas necessárias, Fernando Henrique Cardoso procurou adequar o sistema educacional brasileiro à nova estrutura de produção, não tendo qualquer intenção de elevar a formação científica ou cultural do trabalhador. No Estado brasileiro, o Ministério da Educação, para efetivar as reformas educacionais, baseou-se em medidas gerencialistas para aumentar o fluxo em todas as etapas da educação, exemplos como “nova periodização por meio de ciclos, reformas curriculares, aprovação automática, treinamento de professores, gratificações por desempenho, etc.” (Leher, 2010, p.44). A centralidade desta reforma fora a construção e ampliação de instrumentos de controle e avaliação externa. Assim, foram atribuídos aos docentes a responsabilização da eficiência do processo escolar, considerando necessário despossar o conhecimento dos mesmos, criando instrumentos para submissão do trabalho docente.

O ministério outorgou a Capes a avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* a partir de indicadores de produtividade ampliou a abrangência do Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais como órgão responsável pelos censos e pela sistematização dos indicadores educacionais Gerais criou o Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica e instituiu ainda os seguintes instrumentos de avaliação: Enem Exame Nacional de cursos provão perfil Municipal da Educação Básica e o Censo escolar... Criação da secretaria de desenvolvimento inovação e avaliação Educacional voltada para a gestão da qualidade total em educação fortalecendo extraordinariamente o poder regulatório do Estado. (LEHER, 2010, p.44)

Como podemos refletir até aqui, a reforma da educação dos anos de 1990 foi voltada para se adequar às exigências do mercado, onde se vê no espaço escolar a saída para a formação do trabalhador de mão de obra simples, manufatureira e barata. Santos (2012) destaca que o fenômeno que denomina “Pedagogia do mercado”, que consiste no modelo de educação idealizada pelas agências internacionais demandadas pelo neoliberalismo no Brasil foi intensificado por Fernando Henrique Cardoso e tendo continuidade nos governos sucessores. A pedagogia do mercado está degradando a escola pública, onde se coloca como voltada para os interesses econômicos, estando em segundo plano a formação da escola em um espaço social e político, desqualificando diretamente seu papel. Diante das reflexões apresentadas, chamamos a atenção para o fato de que a ofensiva do capital à educação brasileira ganha avanços significativos quando a escola assume um papel de mera produtora e reprodutora de mão de obra para o mercado, ou seja, oferece uma formação meramente instrumental, sendo instrumento político e ideológico atendendo a “recomendação” de organismos internacionais dos países capitalistas centrais, reafirmando que o capital controla não somente a produção, mas também a formação de sua força de trabalho. Em contrapartida,

podemos pressupor que as políticas educacionais estiveram sintonizadas com o ideário neoliberal e apontam para uma formação deficiente, diante da complexidade que a sociedade contemporânea apresenta, uma vez que a configuração atual do Estado é de um “Estado-Mínimo” de responsabilidades sociais, apontando para uma educação que se pauta para a lógica do mercado, ou seja, na direção do empresariado. É necessário lembrar que essa “educação mercadológica” ainda é apontada como solução para as desigualdades sociais, escassear a pobreza, empregabilidade, desenvolvimento das habilidades–indivíduo competente e, não o indivíduo crítico.

Santos (2012) destaca o fenômeno que denomina “Pedagogia do mercado”. Como pudemos refletir até aqui, a educação dos reformistas dos anos de 1990 foi voltada para se adequar às exigências do mercado, onde se vê no espaço escolar a saída para a formação de mão de obra simples, manufatureira e de baixo custo. A pedagogia de mercado consiste no modelo de educação idealizado pelas agências internacionais demandadas pelo neoliberalismo no Brasil, intensificada por FHC e tendo continuidade nos governos sucessores. A pedagogia do mercado está degradando a escola pública, onde se coloca como voltada para os interesses econômicos sendo em segundo e último planos, um espaço social e político, desqualificando diretamente o papel da escola. Os impactos da reforma educacional se prolongam até os anos atuais, sendo o que nos anos de 2000, vivenciamos no campo educacional o “sequestro” da escola,

...onde se valoriza a formação da força de trabalho é mercadoria e se reduz as ações pedagógicas para a formação integral dos indivíduos assim a educação é voltada para os parâmetros do mercado onde a mercantilização se dá na Esfera produz na Esfera produção pedagógica (SANTOS, 2012, p.8)

Santos (2012) conclui que sendo assim, toda a produção pedagógica é pensada pela lógica do mercado, desde o processo ensino-aprendizagem à formação dos docentes, as práticas da gestão escolar, o currículo e, principalmente, as avaliações quantitativas de discentes e docentes não se concebe uma escola voltada para o mercado sem que haja uma longa trajetória histórica de uma educação capitalista, o que se afirma ser uma consequência de sucessivas ações da classe burguesa nos aparelhos do Estado.

Eis o traço diferencial da pedagogia do mercado em sua contemporaneidade a mercantilização não ocorre apenas na dimensão de sua circulação ou distribuição na forma de oferta por escolas privadas este traço coexistência de escola privada e o sistema público é característica histórica do capitalismo periférico não foi introduzido pelo neoliberalismo Embora tenha sido evidentemente acentuado a mudança qualitativa da pedagogia do mercado no neoliberalismo consiste na mercantilização do processo não apenas do

produto não apenas a distribuição da mercadoria educação é envolvida no sistema de mercado sobre a forma de sua venda por instituições privadas. (SANTOS, 2012, p.9)

Através da participação do empresariado, com seus aparelhos privados de hegemonia atuando diretamente na Educação Básica pública, em maior amplitude, há uma transformação do processo pedagógico, sendo submetido ao gerencialismo.”: Multiplicam-se novos modelos de gestão da administração pública que objetivam transformar, a partir de uma lógica de mercado, as escolas públicas por meio de parâmetros como racionalização de custos, otimização de recursos, regulação, avaliação e mensuração dos resultados. De acordo com Santos (2012),

Nesse movimento de mercantilização interna ao processo de produção pedagógica os fundamentos da ação educativa seus sentidos significados e princípios são deslocados de tal modo que o direito à educação é conotado como serviço a ser produzido com critérios de qualidade total análogos a produção de outros bens de consumo nos demais setores da economia corte de custos otimização de recursos inclusive do tempo padronização resultados objetivos Bom desempenho do produto e etc. Nada mais adequado neste caso do que confiar tão empreendimento a quem sabe fazer os empresários particularmente o grande capital. (SANTOS, 2012, p.10)

A pedagogia do mercado está sendo realizada no exame tuss da educação pública. Apoiada em administração, gerenciar lista é de suma importância compreender como a gestão gerencial na educação contribui para a concepção de empresa em que a escola se torna e o seu produto final que se afasta da formação do indivíduo social crítico e participativo e se volta para a formação de força de trabalho, dando retorno a lógica do mercado.

A recente reforma da educação que se materializou no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 foi possibilitada pelo novo modelo de gestão da educação, qual seja, o modelo gerencialista, que, na sociedade brasileira, consolidou-se a partir da contrarreforma do Estado de 1995, para pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo, pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal. A perspectiva da reforma materializou se por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado via Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). (LAMOSA, MACEDO, 2015)

A gestão gerencialista da educação permeia desde os anos de 1990, acompanhando entre as inúmeras reformas educacionais, adotando padrões empresariais para formulação e aplicação das políticas em todos os âmbitos da Educação Básica, conduzindo todo o processo pedagógico das escolas públicas no Brasil. O processo de formulação e aplicação da

Pedagogia de Mercado é justificado pela pouca eficiência apresentada nos altos índices de reprovação dos educandos e evasão escolar. Como único diagnóstico quantitativo de falência, a escola pública é sequestrada pelos empresários estabelecendo as parcerias público-privadas. Com o novo modelo de gestão a educação passa a ter seus resultados controlados, seus gastos reduzidos, adotando estratégias para otimização de recursos humanos e materiais, como uma empresa do mercado. As agências dos governos dos estados e municípios, além de adotarem este modelo de gerenciamento, investem recursos públicos na contratação de empresas, especialistas na administração gerencial, como a Falconi, que elabora e controla a gestão escolar das escolas de suas contratantes, a Gestão Integrada Da Escola (GIDE) vem sendo implantada em números secretarias de educação pelo Brasil, no estado do Rio de Janeiro se faz presente desde 2011.

Com um trabalho focado em resultados implementamos no gerenciamento científico fundamentado em fatos e dados previsibilidade de resultados acompanhamento sistemático e possibilidade de agir de maneira corretivo entre os resultados alcançados nesse setor estão: identificação correta e precisa dos fatores que influenciam negativamente os resultados da escola e que precisam ser trabalhados; conversão do esforço da equipe escolar para o aluno solução de problemas e alcance das metas; otimizar o trabalho: reduzir ou simplificar atividades burocráticas dos profissionais da escola de forma a direcionar o tempo para o ensino e aprendizagem. (FALCONI, 2015)

Sob a lógica gerencialista, a educação, em todo seu processo, vem sendo constituída para atender o mercado com a presença fortalecida dos empresários, seja atrelada a seus institutos e Fundações ou na prestação direta de serviços públicos, através das organizações sociais. Vale ressaltar que os serviços prestados são pagos com verbas públicas. A expectativa lançada principalmente nas mídias era que tais parcerias trariam soluções administrativas e melhoria nos resultados, tornando a educação mais eficiente e ágil e menos burocrática. A educação em todo seu processo se submete ao plano de fundo do modelo oriundo do mundo empresarial, com intenção exclusiva de atender a lógica do mercado preparando o indivíduo como força de trabalho, sendo assim traçando um perfil de discente incapaz de participar politicamente na sociedade.

Se a escola faliu, vale tudo na guerra para recuperá-la, vale sobrepujar a comunidade científica da educação reprime os movimentos sociais críticos e incorporar os adesivos sobre a participação do educador na definição dos objetivos e dos meios de seu trabalho, alienando-o. Afinal a salvação da escola justifica tudo até mesmo a dissimulação de suas funções políticas ouvisse tanto nas fontes oficiais quanto em intensa campanha de mídia, o apelo salvacionismo, a convocação daqueles que sabem fazer funcionar: o empresariado. (SANTOS, 2012, p.12)

O Estado brasileiro é articulado e a partir das demandas do capital. A educação é voltada para o capital, sendo “negociável” como uma mercadoria. Os empresários através de seus institutos ligados a bancos e/ou grupos de mídia, Associações disputam no seio do Estado brasileiro a hegemonia, além dos recursos públicos para atender seus empreendimentos. Esta atuação calibra a educação da classe trabalhadora às exigências impostas pelo Capital, através de suas ações, a educação que deseja para a classe trabalhadora. Não se trata de uma educação integral e que forneça as bases da ciência, da cultura e do trabalho. A educação almejada pelos empresários não permite o desenvolvimento de indivíduos autônomos e militantes na superação da exploração e Construção de uma outra hegemonia: a hegemonia da classe trabalhadora

2.3 A Direita para o social e a nova ofensiva do capital

As reformas nos anos 1990 foram realizadas em meio a diversas lutas sociais, mesmo num contexto de grande hegemonia do Capital. Na educação, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sintetizava um campo de lutas que se articulava desde a década anterior. Porém, a reforma educacional contou com o suporte daqueles que realizaram o papel de intelectuais orgânicos, compondo equipes de economistas e consultores do Banco Mundial "foram responsáveis por um período intenso de reformas legal, curricular e Político-pedagógica da educação básica". (Lamosa, 2016, p.78). Lamosa (2016) declara que mesmo antes do Brasil aceitar os receituários do "Consenso de Washington", os empresários brasileiros já difundiam o projeto neoliberal, através da formação do Instituto Liberal (IL), se destacando como um Aparelho Privado de Hegemonia que representava classes dominantes nas articulações políticas econômicas e sociais. Ao analisar a ação da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), Lamosa (2016) constatou que a burguesia no Brasil já ampliava seu projeto de hegemonia desde o início dos anos 1990, para garantir sua reestruturação, sendo responsáveis no âmbito político e civil, em difundir e conduzir a contrarreforma neoliberal no Brasil, juntamente com então governo do presidente FHC, formando um novo bloco político que seria capaz de estabelecer condições favoráveis em âmbito nacional para reorganizar a sociabilidade Empresarial do Brasil.

Lamosa (2011) dividiu o governo de FHC em duas fases apenas em caráter metodológico para melhor compreensão da difusão do ideário neoliberal no interior do Estado Ampliado brasileiro. A primeira fase, entre 1995 e 1998, aliando-se à contrarreforma,

sucederam-se inúmeros ajustes fiscais e econômicos, além de aparatos legais que garantiam a nova sociabilidade. Isto é a interação entre o estado e a sociedade civil. Na segunda fase, entre 1999 e 2002, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso consolidou “as novas funções econômicas e político- ideológicas no Estado ampliado brasileiro”. (Lamosa, 2016, p.85). No âmbito econômico, com o lançamento do Plano Real, em 1993, ainda no governo do presidente Itamar Franco (1993-1994), era grande impacto econômico com a valorização da nova moeda brasileira, sendo que o Plano foi gestado por intelectuais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), que formaram a equipe econômica do governo Fernando Henrique Cardoso, objetivando estabelecer a baixa da inflação e aumento das dos juros que garantiam os compromissos firmados com os organismos internacionais, como o FMI. O Plano Real abriria a entrada do capital estrangeiro, através das privatizações de empresas estatais e entre outras empresas nacionais, como exemplo, a empresa de Arno Eletrodomésticos, que passou a ser da bandeira francesa, após sua venda.

Nesse movimento, destacamos muitos bancos nacionais que passaram para a iniciativa privada, justificado pelo governo como ação imprescindível para incentivar a concorrência no mercado financeiro, onde os bancos nacionais seriam forçados a ampliar a oferta de crédito e baixar os juros, o que não ocorreu na prática, apenas no discurso. Contudo, representou grande mudança estrutural no setor financeiro brasileiro nos anos de 200; já eram 71 bancos privados com controle estrangeiro, em todo país, expandindo o capital estrangeiro.

A estabilização financeira e a internacionalização de certos setores da economia brasileira garantiram popularidade necessária para candidatura de Cardoso, a reeleição. O mesmo bloco político responsável pela eleição em 1994 se repetiu em 1998. Este bloco formado por PSDB e PMDB, completou 18 anos no poder. O plano real formulado pelos intelectuais da PUC-RJ teve importância na transição dos dois períodos de governo de Cardoso. (LAMOSA, 2016, p.87)

Com essas iniciativas, o Estado brasileiro reforçava o apoio às parcerias “público-privadas”, que são ideais neoliberais, e contra os projetos socialistas ou progressistas que, segundo os conservadores, seria um projeto impossível a ser realizado, pois não se consideram a realidade. O projeto neoliberal, apoiado a divulgação e disseminação pelas mídias e canais de comunicação, teria um discurso conservador oriundo das classes dominantes. De acordo com Lamosa (2016), "isso ajuda a entender esta reforma não como uma imposição de fora para dentro mas como uma compatibilização de interesses de classe." (Lamosa, 2016, p.88). Um dos fundamentos do projeto neoliberal, segundo Martins (2009), seria a necessidade de educar a sociabilidade, tarefa que será atribuída ao novo neoliberalismo de Terceira Via, não

desconsiderando as influências de Hayek que aprofundam, formulam e sistematizam os princípios e objetivos que reordenam o capitalismo contemporâneo. Martins (2009) aponta para quatro teses centrais em Hayek que são contraditórias aos pensamentos de Marx e Gramsci: a naturalização das relações econômicas; o individualismo como valor moral radical e o mercado como única instituição capacitada para respeitar esse individualismo; a liberdade como força natural e poder soberano, associada ao direito à vida, ao lucro e à propriedade e, finalmente, o Estado, cuja função estaria ligada à defesa do indivíduo autônomo e do mercado.

Portanto, não é a superioridade do mercado e da concorrência que definem o Estado, mais sim o estágio de correlação de forças entre as classes e suas frações mais especificamente, a condensação material dessa correlação. De certa forma, contraditoriamente, a própria tarefa do Estado neoliberal atribuída por aqui de reforçar essa compreensão, já que seria de responsabilidade desse Estado a tarefa de educar os homens para o processo de individualização absoluta em que cada um se tornaria o único responsável por si, sem comprometimento orgânico com o outro e sem proteção da aparelhagem estatal, completamente aberto ao pleno exercício da chamada liberdade individual e aos estímulos do risco e da imprevisibilidade. (MARTINS, 2009, p.44)

Martins (2009) destaca o fato de que as diretrizes política e econômicas neoliberais, dominantes na segunda metade da década de 1990, foram consideradas muito radicais e não compensatórias aos esforços de ampliação de lucro. A profunda crise de acumulação, aliada à retirada do direitos sociais, não foram favoráveis à estabilidade da economia para o retorno aos "anos de ouro", o que desencadeou o "fracasso" ou esgotamento do modelo neoliberal.

Depois de ter atingido praticamente todos os continentes, incluindo as ex-repúblicas da antiga União Soviética, o ciclo da ortodoxia neoliberal deu provas de sua força e capacidade, as também de seus limites e inconsistências. As realizações foram entremeadas por inúmeros insucessos que abalaram a legitimidade do modelo dentro e fora do bloco histórico do Capital, já que a fração financeira do Capital foi a principal beneficiada. O fato é que o projeto ortodoxo neoliberal não conseguiu recuperar as taxas de crescimento do conjunto da economia e não foi capaz de gerar os determinantes objetivos e subjetivos necessários a consolidação de uma base de apoio político dentro e fora da classe dominante. (MARTINS, 2009, p.58)

O projeto de Terceira Via, segundo Martins (2009), é construído com bases no neoliberalismo, estando longe de ser uma volta às teses keynesianistas, buscava um redirecionamento do projeto neoliberal para recuperar o crescimento econômico que não projetasse tanta resistência na coesão social dos diversos países. Esse período foi também evidenciado por uma extensa capacidade de mobilização da sociedade civil, com amplas

expectativas de atuação na vida social, assim como pela recordação do papel do Estado enquanto provedor e assegurador de direitos sociais. Assim, o projeto neoliberal foi aprimorado, no sentido de inserir a participação da sociedade civil como articuladora da nova sociabilidade, destacando a democracia como instrumento, apoiando a reforma do Estado, a reeducação política das massas; tudo isso para reafirmar a crença em um modelo de capitalismo velado por uma "face humana". Nesse contexto, o Banco Mundial exerce papel ofensivo, incentivando parcerias entre aparelhos de Estado e Organizações Não Governamentais (ONGs), incentivando a mobilização da sociedade na solução dos próprios problemas. Ações como essas consolidaram um projeto que renovou a concepção de sociedade neoliberal, a Terceira Via, também denominada "centro radical", "centro esquerda", "nova esquerda", "nova social-democracia", "social-democracia modernizadora", "governança progressista".

Martins (2009) relata que em vários documentos de representantes da classe empresarial brasileira da época, foram identificados termos como o "Brasil Viável", que viria a substituir o "Brasil Potência" dos anos do milagre econômico. Nesse mesmo período, a importância da criação do Instituto Liberal (IL) na formação de uma educação política direcionada para grupos sociais previsíveis, incluindo professores universitários, jornalistas, advogados e juízes.

A descentralização participativa e a relação direta do governo com os indivíduos, por si só, não podem ser considerados avanços políticos mais significativos dados os estreitos limites de sua extensão. Nessas duas estratégias a perspectiva oferecida é possibilitar um certo tipo de socialização da participação política para segurar uma coesão que continue permitindo a realização do capital. O programa da Terceira Via não deixa dúvidas: os "atores" só entrariam em cena se abdicam 100 de sua condição de "sujeitos históricos". A meta, como se isso fosse possível, seria substituir os antagonismos de classe pelas diferenças de ideias entre grupos de tal maneira que o confronto vai cedendo lugar a colaboração. (MARTINS, 2009, p. 78)

Por outro lado, mostra que a atuação do empresariado brasileiro cresceu em meio a disputas, segundo projetos de desenvolvimento mais ou menos vinculados ao grande capital. Martins (2009) analisa como predominam essa lógica em sindicatos, como a CUT e a Força Sindical e em meio ao desenvolvimento de campanhas como a "Ação da Cidadania Contra a Miséria, a Fome e pela Vida". As classes dominantes continuam com seu protagonismo, através de um novo bloco do poder, ampliando suas atuações no campo do trabalho e do Estado: o GIFE, ou *Grupo de Institutos, Fundações e Empresas*. Martins (2009) mostra dados que prioriza a valorização do social, do voluntário, de boas ações, concursos e selos de competência,

resultados da organização de confederações e de representantes empresariais que atuam no sentido de construir ferramentas de gestão, guias, publicações, programas de capacitação para pessoas e grupos interessados nas técnicas e preceitos da responsabilidade social. Martins (2009) analisa a atuação da GIFE com o olhar gramsciano, chamando a atenção para o esforço que está sendo feito para se preparar intelectuais e unificar conceitos direcionados para uma nova prática social, com o foco de atualizar diferentes aspectos da cultura conservadora, para sustentar a nova sociabilidade. A consolidação do novo padrão de sociabilidade do capital ocorreu no primeiro período do Governo Lula da Silva ¹⁴(2003-2006) dando continuidade às políticas de FHC, principalmente no que toca a pedagogia que estava sendo construída em função da hegemonia empresarial.

Quanto à área de atuação, 87% dos projetos de 2004 foram destinados à projetos de educação, seguido de cultura (54%) desenvolvimento comunitário (48%); assistente social (43%). Enquanto nos Estados Unidos, país em que a tradição da filantropia empresarial, ainda é forte e possui uma longa história, a grande maioria das organizações empresariais financia projetos de outros organismos da sociedade civil, no Brasil, na base do GIFE, predomina a ação direta da própria burguesia na condução de seus próprios projetos. (MARTINS, 2009, p.245)

Identificamos que as classes empresariais cresceram suas margens de concentração de riqueza, entre janeiro de 2003 e junho de 2005. "Com isso, o governo Lula da Silva permitiu um adensamento da burguesia no poder, passando a imagem de que os interesses dos trabalhadores estavam também representados no governo" (Marti, 2009, p. 227), a atuação do GIFE nesse período e a adesão da CNBB e CUT, na criação de novas entidades voltadas para a sociedade de bem estar. Martins dá exemplo de três programas do governo Lula: Programa Brasil alfabetizado, Programa de Construção de Cisternas e o Programa Fome Zero. Identificamos que esses programas são manejados com resultantes positivos de operações financeiras. Pressupomos que o empresariado, ao destinar recursos gerados de aplicações financeiras para promover o chamado bem-comum, intensifica ainda mais a exploração do capital sobre o trabalho, exigindo deste o aumento da produtividade. "(...) isso significa que as políticas sociais focalizadas e descentralizadas sob responsabilidade de execução do empresariado, financiadas pela exploração dos trabalhadores, tenderão a aumentar nos próximos anos, fortalecendo a direita para o social" (Martins, 2009, p. 259). O autor consegue, por meio de sua pesquisa cuidadosa, tanto responder, quanto levantar questões-chave, gerando

¹⁴Luiz Inácio Lula da Silva (Caetés, 27 de outubro de 1945), nascido Luiz Inácio da Silva e mais conhecido como Lula, é político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro. Filiado ao Partido dos Trabalhadores, foi o 35.º presidente do Brasil, entre 2003 e 2010.

reflexões próprias de uma pedagogia que busca construir outra hegemonia. Enfrenta, assim, o senso comum, que tende a aplaudir o conformismo e a ver pseudossoluções como um mal necessário.

2.4–Classes de Aceleração: estratégia da ofensiva do capital à educação brasileira

O problema da reprovação dos alunos no universo escolar faz parte dos debates político-educacionais, em nosso país, em toda história da educação brasileira. Estão presentes as demandas dos educandos que têm de dificuldades em suas trajetórias escolares, aumentando as estatísticas do chamado “fracasso escolar”. Em sintonia, assistimos a implementação de alterações no funcionamento do sistema educacional no Brasil, articuladas com a aprovação da LDB, em 1996, consolidando a reforma educacional nos anos de 1990, onde se evidenciam a preocupação com a avaliação dos educando e da escola em geral. No entanto, é preciso muito mais que mecanismos de avaliação para buscar soluções para o sucesso escolar dos educandos e sua permanência nos sistemas de ensino, pois devemos considerar as situações vivenciadas por eles além dos muros das escolas, considerar os elementos que geram sua exclusão social, não entendendo a escola apenas como um espaço de ensino-aprendizado, mas um espaço sociocultural, atenta e articulada ao contexto social em que está incluída.

Almeida (2002) nos ajuda a refletir como as reformas educacionais estão viabilizando ações organizacionais e pedagógicas nos nossos sistemas de ensino e indaga sobre a capacidade delas darem conta da inclusão do conjunto de seus alunos.” O processo de reforma educacional no Brasil está associado à necessidade de atender as demandas dos organismos internacionais, após relatórios apresentados em Conferências, como a do Movimento de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), justificados por um alto índice de analfabetismo e baixo rendimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais demandas apresentam ideia de organizar, direcionar os recursos financeiros, além de mudanças nas práticas educacionais, reforçando as avaliações externas e mecanismos de controle. Evidente que a reforma proposta interferiu nas relações entre a escolarização e sociedade, além das relações sociais e de poder. A reforma traduziu a expressão da correlação de forças políticas existentes e redefiniu os parâmetros da formação dos trabalhadores às exigências impostas pela reestruturação produtiva; uma reforma caracterizada em uma proposta neoliberal, onde o papel é desconstruir as conquistas da classe trabalhadora, intensificando a precariedade nas relações de trabalho, promovendo uma aceitação da exploração, através da difusão do consenso pela

sociedade política, a presença do empresariado na educação. De acordo com neves (2004), na educação escolar, foi um momento de difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos diretores em gestores, do começo da indigência da educação superior pública e do aparato de ciência e tecnologia implementado nos anos de desenvolvimentismo, da transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e dos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica. Foram os primeiros passos na direção de uma maior submissão da escola aos ideais, ideias e práticas empresariais. (Neves, 2004).

São as diretrizes do neoliberalismo que têm orientado o processo de Reforma da educação brasileira e a tornam aparente com o que ocorre em outros países do continente latino americano. Atendemos as demandas dos organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, além de seguirmos as tendências que estão presentes na educação norte americana nos anos de 1990 que espalharam pelo mundo:

a presença de sistemas redutivos, mecânicos e industrializados de prestação de contas, controle mais rigoroso do Estado sobre o currículo e a pedagogia, a complexa dinâmica de desabilitação e reabilitação de professores, uma relação cada vez mais estreita entre a racionalidade econômica e os meios e fins educacionais.(APPLE, 1988, p.5)

No Brasil, nos anos 1990 foi realizada uma profunda transformação na Educação Básica, com “esforços” para ajustá-las as agendas neoliberais, como apontamos anteriormente, reformulando a educação em todos os níveis, especialmente nos planos político-pedagógicos, organizacional e de financiamento. Os sistemas educacionais vêm com isto tendo um funcionamento coerente com as demais esferas sociais, organizadas na perspectiva do aumento da acumulação do capital, redução dos direitos sociais, da competição regulada pelo mercado e, conseqüentemente, pela exclusão social. Podemos afirmar que as ações reformistas na educação no Brasil vêm contribuindo para uma aumento da exclusão, não conseguindo superar os trágicos problemas educacionais: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a repetência, a defasagem idade/série e a evasão escolar, ou seja, o combate ao “fracasso escolar”. Uma das inúmeras ações implementadas nas redes de ensino estadual e municipal foram as classes de aceleração.

Almeida (2002) nos afirma que as classes de aceleração estão sendo implementadas, desde 1996, nas escolas públicas de todo o Estado brasileiro, criadas para responderem à constatação de que “30% dos alunos do ensino fundamental apresentavam defasagem de dois

anos ou mais, em relação à idade regular da série que frequentavam naquele momento”, ou seja, o alto índice de repetência era evidente, como foi anteriormente constatado por Ribeiro (1990), onde a “Pedagogia da Repetência” vem se mantendo gradativamente ao longo das décadas.

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (RIBEIRO, 1990)

No início dos anos de 1990, Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein, Philip Fletcher, Cláudio Moura Castro, outros pesquisadores, através de pesquisa concluídas, passaram a divulgar que havia uma certa cultura nas escolas brasileiras, independentemente de serem públicas ou privadas, onde os dados oficiais de 1982-1989 diagnosticaram que os alunos brasileiros permaneciam 8,4 anos na escola e não chegavam ao último ano do ensino fundamental, que no período era de 8 anos para conclusão.

Existe há 50 anos, pelo menos, uma ‘pedagogia da repetência’ que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. Este dado ‘novo’, que nos é mostrado pelo modelo PROFLUXO e que já aparecia nas análises corretas de Freitas, abre um novo leque de questionamentos sobre nosso sistema educacional que nunca foi realmente discutido pelos nossos educadores e muito menos pela sociedade brasileira. (RIBEIRO, 1990)

Segundo Ribeiro (1990), no período pesquisado, os que concluíam o Ensino Fundamental o faziam em média em 11,4 anos, o que identifica que passaram por pelo menos três repetências. Os pesquisadores sinalizaram que no Brasil, não havia evasão de aluno novo em nenhuma série. A evasão só acontecia diante de defasagem muito grande da idade e série em que ele se encontrava. Ribeiro (1991) explica que a “Pedagogia da Repetência” estaria inserida na pedagogia do sistema como um todo.

Já no início dos anos de 1990, no período da reforma educacional em “combate” ao alto índice de analfabetismo, Ribeiro (1991) destacou que um dos maiores problemas do Sistema Educacional no Brasil seria a “Pedagogia da Repetência”, isto é, o alto índice de reprovação dos alunos, identificada através de uma abordagem demográfica. Neste contexto, foi realizado um levantamento dos índices do desempenho educacional brasileiro dos anos de 1950 até o final dos anos de 1980, que constatou um alto índice de reprovação dos alunos, revelando assim, uma excessiva taxa de repetência em destaque nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um cenário educacional onde as matrículas das primeiras séries do ensino

fundamental eram em 52,5% de alunos reprovados do ano anterior, sendo determinante se voltar para este grande problema, que caminhava ao longo dos últimos 50 anos. Segundo Ribeiro (1991) a dificuldade de analisar tais dados sobre a repetência seria uma deficiência de caráter metodológico, porque o censo escolar, responsável pela coleta de dados sobre sistema educacional brasileiro não distinguia entre as matrículas no início do ano aquelas que eram de alunos “novos” daqueles que eram “alunos repetentes. Sendo assim, as mesmas eram captadas como matrículas iniciais. Vale ressaltar que esse apontamento foi feito por Ribeiro (1991), nos anos de 1990. Atualmente, o censo escolar já consegue identificar tal situação com clareza. O método usado naquela época foi “Profluxo”, onde se fazia entrevistas individuais com perguntas sobre histórico escolar dos indivíduos. A primeira pergunta era se frequentam ou não a escola. Os dados analisados apontavam que, desde os anos de 1980, o Brasil apresentava um alto índice de repetência, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a primeira série o resultado mais ofensivo, o que Ribeiro (1991) considerava que não estava sendo levada em consideração nas formulações das políticas educacionais da época. Um aluno que é reprovado pela primeira vez, segundo Ribeiro (1991), já estaria “inclinado” a reprovação por sucessivas vezes.

Outra característica relevante é que os educandos da população mais pobre, moradores de área com flagrada, sofrem mais com a reprovação. Consequentemente, vem a evasão escolar como o final da linha para muitos alunos das escolas públicas de todo o Brasil. De acordo com Ribeiro (1991), é possível relacionar os altos índices de reprovação com os altos índices de evasão. Já que a evasão escolar é uma consequência do alto índice de reprovação, um educando que demora oito anos para chegar na sexta série do Ensino Fundamental, com uma média de quase três reprovações, durante sua trajetória, contribui para o abandono da escola. Essa situação se instalou no Brasil através de uma série de fatores que contribuem para a má qualidade do seu sistema educacional, contribuindo para uma ineficiência. Mesmo havendo, ao longo dessas décadas, uma grande expansão do Sistema Educacional, não se consegue garantir um ensino de qualidade, pois convivemos com os altos índices de reprovação, estando apresentada como uma “Pedagogia da Repetência”, que não atende seu objetivo de apenas reter o educando para que ele receba novamente todo conhecimento repassado, para não haver uma defasagem do conteúdo. Segundo Ribeiro (1991), atribui-se a falta de preocupação da sociedade em relação à qualidade educacional, ressaltando que para sociedade de baixa renda, em geral, atribuindo à escola o mesmo papel de

um restaurante, um ambulatório médico, uma creche ou um depósito de crianças. Raramente encontramos uma escola que pretenda que seu processo

de ensino-aprendizagem formal se esgote intramuros independente da situação da criança. Com estes raciocínios faz algum sentido o fato de que o forte interesse da sociedade brasileira pela educação de suas crianças possa conviver com a aceitação, pela sociedade, dos baixos salários e pouca competência de nossos professores. (RIBEIRO, 1991)

Os pesquisadores concluíram que com a reprovação dos alunos, a educação brasileira estava tendo altos gastos financeiros, sem retorno aparente, devido ao acompanhamento dos altos índices de evasão escolar. Lamosa e Macedo (2015) compreendem como a Reforma Gerencialista da Educação se dá ao longo dos anos de 1990, com o suposto interesse de resolver uma das maiores das mazelas do sistema educacional brasileiro, passando para sociedade civil a “árdua” tarefa de eliminar ou diminuir a reprovação dos alunos e conseqüentemente a evasão escolar, atendendo como sempre as emergências do capital.

Na educação, os desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado, segundo Lamosa e Macedo (2015), materializaram-se a partir da Lei n. 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Base da Educação (LDB), que daria possibilidade para a implantação do novo modelo de gestão do trabalho na educação, espelhado na gestão gerencialista das empresas privadas. No contexto da reforma do Estado, a LDB/1996, em seu artigo 1º, amplia a educação para além de seu processo de escolarização, destacando o papel das organizações da sociedade civil:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p.9)

A gestão gerencial se baseia na responsabilização social, dando valor maior a participação da sociedade, dando ao Estado uma democracia participativa, e não apenas representativa. Os empresários, como representantes da iniciativa privada, se autoproclamam salvadores da “escola falida”, com intenção de formarem os trabalhadores inseridos na lógica da “empregabilidade”.

Atualmente, espera-se do docente a “execução de tarefas”, esvaziando o caráter pedagógico do seu trabalho – o ato de ensinar. A ele são atribuídas tarefas voltadas às questões político-sociais, como a violência, questão das drogas, dos conflitos familiares, da maternidade na adolescência e/ou infância etc. Colocam-se sob a responsabilidade desse trabalhador situações que ultrapassam as possibilidades de sua atuação. (LAMOSA e MACEDO, 2015)

O Ministério da Educação (MEC) desconsidera a necessidade de expandir a rede pública de ensino, preferindo articular os estados e municípios a partir da promoção do discurso de que se houver eficiência do Ensino Fundamental, não haverá tantas crianças com distorção idade-série. Assim, teriam uma utilização mais racional e eficiente dos recursos público. Foi nesse contexto que foi lançado o Plano Nacional de Aceleração da Aprendizagem, em 1997, que se multiplicara pelo país programas de aceleração de aprendizagem, definidos como a “vacina” contra a principal doença da educação brasileira: a defasagem idade-série.

O combate ao fracasso escolar com a criação das classes de aceleração parece simples, corrigindo a defasagem idade/série dos educandos, com turmas que em apenas um ano letivo dão conta de atender suas necessidades de aprendizagem, oferecendo material didático “universalizado”. O Plano Nacional de Aceleração da Aprendizagem, lançado em 1997, três anos depois da formação do Instituto Ayrton Senna, seria sucedido pela emergência de programas de “aceleração”, dentre os quais o mais destacado é o Programa Acelera Brasil, elaborado pelo IAS antes da política nacional, ou seja, o material do Programa Acelera Brasil do IAS, foi lançado em 1996 especificamente para atender as recentes classes de aceleração. Uma política educacional que não vem sendo coroada com êxito:

A voz de pais, alunos e professores tem sido a tônica destoante diante dessa política, ao denunciar a existência de alunos semianalfabetos no final do Ensino Fundamental. Após oito anos de vida escolar eles não dominam os conteúdos curriculares essenciais das várias áreas de conhecimento, embora façam parte das estatísticas que demonstram o sucesso da inclusão educacional no Estado de São Paulo. Na interpretação do sistema, a responsabilidade pela manutenção da situação de excluído é, então, de responsabilidade do próprio sujeito. Diante disso, cabe indagar: essas políticas constituem-se em formas adequadas para se enfrentar o desafio do fracasso escolar? (ALMEIDA, 2002)

Não acontece apenas no estado de São Paulo o fato acima relatado, mas em inúmeras redes públicas de ensino. Para que suas ações realmente garantam a uma melhora na qualidade educacional e haja um verdadeiro enfrentamento do fracasso escolar, e não simplesmente melhore os resultados oficiais de repetência e evasão escolar, as políticas educacionais deveriam propor uma mudança qualitativa no trabalho educacional no interior das escolas, subsidiados com recursos financeiros e com a valorização dos profissionais da educação. O investimento precisa atingir a escola como um todo, tendo o objetivo de fortalecer a capacidade em inovar, em buscar alternativas aos problemas que enfrenta, sendo necessárias alterações nos sistemas de ensino que promovam inclusão, através de políticas públicas.

Podemos identificar que a reprovação, ainda na contemporaneidade, assombra o Sistema Educacional público do país, o “fracasso” continua, ainda é um tema em evidência nas pesquisas e debates sobre educação, não somente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, onde os próprios educandos se colocam como malfeitores diante da reprovação, equivocadamente assumem para si o protagonismo de uma fragilidade do Sistema Educacional como um todo. Mais uma vez, não diferente de outras décadas, a repetência supera os índices de evasão escolar, Souza (2012), em uma pesquisa de planejamento econômico, novamente constata que a evasão escolar é consequência da reprovação do educando, ou seja, seu “fracasso” escolar. Averigua-se até os dias atuais, que a maioria dos educandos evadidos, já foram reprovados, geralmente mais de uma vez. Desde os altos índices de reprovação, no cenário dos anos de 1990, as políticas educacionais vêm sendo direcionadas a partir das “exigências” dos organismos internacionais, como a UNESCO e Banco Mundial para melhoria dos indicadores e índices de alfabetização, onde o Brasil deveria cumprir uma agenda de Reformas na Educação, como vimos anteriormente, ao longo deste capítulo. Em atendimento a tais demandas, o Sistema Educacional brasileiro necessitava emergencialmente de políticas educacionais que resolvessem o problema da reprovação, do analfabetismo, contudo da evasão escolar.

No cenário caótico que se encontrava o Sistema Educacional brasileiro, fora propícia a promoção de programas de correção de fluxo, que seria a solução tão aguardada. Muitas ações das sociedades política e civil contribuíram para que fossem fundadas instituições filantrópicas, ou até mesmo ONGs para oferecerem os programas milagrosos de combate à defasagem série-idade e utopicamente, a minimização da repetência, contudo o problema da evasão escolar. A educação era colocada como direito e deveria reconhecer que o acesso e permanência são igual a todos, que na escola aprendizagem e formação são oferecidos a todos igualmente. A democratização da escola com suas práticas, costumes e valores seria fundamental para considerar que o fracasso escolar dos educandos é um problema de todos, estando cada vez mais incidente no ato de avaliar o educando quantitativamente, não respeitando sua realidade, inteligência e experiências de vida, parecendo não conseguir enxergar seus avanços, suas conquistas e aprendizagem. Vale ressaltar que não desconsideramos o papel deste educando nesse processo; apenas não colocamos como único responsável por seu fracasso escolar. O contexto do sistema educacional deveria ser capaz de olhar criticamente para cada agente desse processo e compreender como e onde cada um deles contribui para reprovação do educando, assim, discutindo propostas pedagógicas e

investimentos de recursos que contribuirão para amenizar o fracasso escolar, que continua assombrar a Educação pública do Estado brasileiro.

Para Firme (1994), os alunos que são repetentes sofrem a rotulação da marca do fracasso, prejudicando desde já, no início seu desenvolvimento, na série que irá refazer. Muitas vezes, não melhorando na sua aprendizagem como se esperava. Os educandos repetentes relataram, em um estudo de casos feito por Aguiar, Brito e Tenório (2012), que se sentem com autoestima baixa por conta da defasagem série-idade, sua maturidade e estatura física estão avançadas em relação aos demais colegas de turma. Ainda, eles se sentem injustiçados pela reprovação. Atribuem que a escola não avalia qualitativamente e que não considera suas experiências, sua situação socioeconômica. Como são alunos do primeiro ano do Ensino Médio muitos deles têm que conciliar estudo e trabalho para ajudar no sustento das famílias. Nesta amostragem, apenas um pequeno grupo de educandos reprovados atribuiu suas reprovações às condições de ensino-aprendizagem, com críticas de algumas disciplinas que são consideradas as mais difíceis, onde os professores não renovam a sua prática, não motivam o aprendizado. Porém, a maioria dos educandos se veem como único responsável pela reprovação, não conseguem perceber que são parte de um processo, que por muitas vezes os colocam rotulados ao fracasso escolar, considerando os educandos desinteressados, apáticos, sem dedicação ao cotidiano escolar.

É preciso reconhecer o papel da escola na construção dos sujeitos, é importante olhar para a escola não apenas como um espaço de sobrevivência dos que se esforçam, mas ratificamos o quanto é fundamental entendê-la como um espaço de vivência social, situado num contexto econômico, político e cultural: a escola, enquanto organização social, se constrói a partir daquilo que a sociedade valoriza e, diante da complexidade das relações que estruturam as macroestruturas sociais, a cultura organizacional da escola se edifica a partir da (e para a) realidade vivenciada pela sociedade atual. (AGUIAR, BRITO e TENÓRIO, 2012)

Entretanto, podemos observar nos dados referentes ao ano Letivo de 2015, que foram apresentados pelo INEP, em seu Relatório Anual, que um percentual significativo dos educandos brasileiros não consegue concluir o Ensino Fundamental em nove anos de escolarização, como assegura a LDB (1996). Em 2015, a taxa de reprovação entre o 1º e o 5º ano nas escolas públicas é de 7,8%. No 5º ano, a taxa de reprovação foi de 7,6% e já no 6º ano, esse número chega a 15,4%. Índices altos de reprovação podem levar a outro problema: a distorção série/idade, proporção de alunos com defasagem de, ao menos, dois anos. Entre os alunos do fundamental, 26% estão nesta condição.

A evasão escolar é outro grande problema. Ao final do 5º ano, a taxa de desistente é de 1,2%. Isso significa que 38.126 alunos deixaram a etapa de ensino, segundo o censo escolar. No 9º ano, o quantitativo se agrava: 87.157 desistentes, ou seja, 3,1% do total. Mais de 1,6 milhão de jovens brasileiros, entre 15 e 17 anos, deveria estar estudando e não está. Os dados, embora não pareçam, são muito negativos, o Brasil ainda tem uma das mais altas taxas de reprovação no mundo, ou seja, mesmo depois de vinte anos de inúmeras reformas educacionais, o problema ainda persiste. Outro dado que o INEP apresentou fora o quantitativo de escolas que atendem o Ensino Fundamental, mais precisamente os anos escolares supracitados, sobre o índice de reprovação. Das escolas públicas, ao todo 47,2% são municipais; 31,7% são estaduais e 21% são privadas. Podemos identificar que a maioria do Ensino Fundamental é atendida pelos municípios, em atendimento à política de municipalização, em atendimento o que prevê a LDB: deixar os estados responsáveis pelo Ensino Médio e os municípios com todo o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Em contrapartida, muitos municípios não foram considerados incapazes economicamente ou sem recursos significativos para atenderem a todo Ensino Fundamental de sua cidade, além da Educação Infantil, o que pode estar refletindo nas altas taxas de reprovação.

3 O INSTITUTO AYRTON SENNA

Este capítulo buscou compreender o Instituto Ayrton Senna (IAS) no contexto de ofensiva empresarial, por meio da multiplicação de programas e articulações nas políticas educacionais dirigidas às escolas públicas. Após compreender o contexto histórico da difusão dessas entidades, que aparentemente alcançaram a aceitação da própria classe social e suas diversas frações, propomos neste capítulo apresentar como se deu a difusão do IAS no Brasil, resultado de um processo histórico de reelaboração das estratégias burguesas para a conquista da hegemonia política. O Instituto Ayrton Senna foi fundado, em 1994, por Viviane Senna Lallis¹⁵ e sua família. Em seu Estatuto Social de fundação, o IAS se apresenta como uma entidade filantrópica que busca desenvolver ações de caráter cultural esportivo e educativo, além de pesquisas básicas ou aplicadas de caráter científico que tenham um impacto direto com a educação pública que é ofertada para as crianças e os jovens brasileiros.

Nossas ações são financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com a iniciativa privada (saiba mais). Considerando iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estamos em 17 Estados e mais de 660 municípios e beneficiamos a educação de mais de 1,5 milhão de alunos por ano. (www.institutoayrtonenna.org.br)

A formação e desenvolvimento do IAS ocorreu no contexto da reforma educacional, impulsionada pela reforma neoliberal no Brasil. O Instituto foi fundado na cidade de São Paulo, em 1994, tendo como fundadora e presidente, até os dias atuais, Viviane Senna. Em seus pronunciamentos, em diferentes agências políticas e privadas, Viviane Senna apresenta o IAS comparado a um laboratório que desenvolve vacinas para “curar” a educação pública, sendo que seus programas, projetos e pesquisas são voltados para atender as demandas do capital e formação de mão de obra para o trabalho simples, não pensando em uma formação para além da educação básica. Sendo assim, a “cura” para as mazelas da Educação brasileira, está há mais de 20 (vinte) anos sendo gestada pelo IAS, porém, financiada por recursos públicos,

O Instituto tem como diagnóstico que a educação pública vai mal e assim, a sua missão é contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto que tem a fórmula para a qualidade e que, se adotada à risca pelos sistemas, a educação superará os seus problemas. Verificamos que, como se fosse um poder público, o Instituto faz um diagnóstico e encaminha soluções para a educação pública. (PERONE e ADRIÃO, 2011, p.73).

¹⁵ Viviane Senna é irmã do tricampeão de Corrida de Fórmula 1 Ayrton Senna da Silva (1960-1994).

A reforma neoliberal, através de garantias jurídicas, incentivou a efetiva atuação de organismos da sociedade civil, através de entidades autodenominadas como sociais, na gestão da educação pública. Elas são registradas como filantrópicas, que deveriam oferecer serviços sem fins lucrativos, através de uma parceria que evidencia por suas ações, uma privatização “indireta” da educação pública. Ao longo de seus mais de 20 anos de atuação, o IAS gerencia a formação dos gestores escolares, docentes, discentes e dos gestores das secretarias de educação, atuando no Ensino Fundamental e Médio, além de manter monitoramento, avaliar e formular políticas educativas para o sistema educacional público do país. O IAS parece omitir seu interesse político em receber recursos financeiros públicos, além de isentar-se de impostos e promover a imagem dos seus produtos que agregam a logomarca “Seninha”, já que se apresenta como entidades filantrópicas que não têm interesse na lucratividade. Vale ressaltar que seu Estatuto Social garante o direito de receber doações financeiras do setor privado para subsidiar suas pesquisas e execução dos seus programas educacionais, porém, não limita os recursos somente a este setor.

3.1 O Instituto Ayrton Senna: um Aparelho Privado de Hegemonia

O IAS, através de seus programas educacionais, vem se constituindo um grande Aparelho Privado de Hegemonia com seus intelectuais orgânicos atendendo as demandas do mercado através da venda de materiais didáticos, referenciais teórico-metodológicos que atuam diretamente na formação de um conceito de cidadania que não prioriza a conscientização da sociedade na necessidade de formar o trabalhador para além do trabalho simples. O IAS vem realizando intensa atividade no interior do Estado Ampliado. Na sociedade civil, vem difundindo um ideário de educação dirigida à realização das competências socioemocionais e o fim da distorção idade-série. Na sociedade política, vem realizando convênio com inúmeras secretarias de educação na venda de tecnologias educacionais. Em contrapartida, assume “parceria” com o setor público, onde seus programas educacionais e projetos se inserem nas escolas públicas e são financiados por recursos financeiros públicos. De acordo com seu Estatuto Social, os recursos financeiros arrecadados deveriam vir de parcerias ou doações de setores privados e pessoa física, e públicos, favorecido por iniciativas do estado brasileiro, segundo Peroni e Adrião (2011)

A legislação brasileira, desde a década de 1990 vem contribuindo para institucionalizar e consolidar as parcerias entre o poder público e a iniciativa privada dando continuidade a uma das características do Estado brasileiro, em que a subvenção ao setor privado historicamente ocorre de forma

indireta, amparada por determinados mecanismos jurídicos que possibilitam, por exemplo, a isenção de impostos, a subvenção de programas e aos projetos da iniciativa privada etc...(PERONI e ADRIÃO, 2011, p.115)

Suas ações priorizaram articulações nas políticas educacionais e na realização de pesquisas, além da criação e execução de programas educacionais para toda a Educação Básica, englobando todos seus atores: aluno, professor, gestor escolar e gestores das secretarias de ensino. Peroni e Adrião (2011) ressaltam que no ano de fundação do IAS, o contexto das políticas educacionais estavam voltados para inúmeros movimentos e debates sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93/94, onde as questões de “gestão” e “qualidade” e sobre a educação eram as que mais ganhavam destaque. As leis criadas pelo Governo Federal, na década de 1990, favoreceram a fundação do IAS, pois havia um grande movimento da sociedade civil para a atuação direta dos empresários nas formulações das políticas públicas educacionais com um impacto direto na promoção de benefícios sociais.

Art. 2º. Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão na modalidade patrocinada ou administrativa.

§ 1 concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a lei número 8987 de 13 de Fevereiro de 1995 quando envolver adicionalmente a tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2 concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a administração pública seja a usuária direta ou indireta ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (BRASIL, 2004)

Ao analisar o Estatuto Social de fundação do IAS, de 1994, identificamos que o mesmo possui 4 (quatro) sócios fundadores que são familiares, com 1º grau de parentescos entre si, são eles: Milton Guirado, Theodoro da Silva, Neide Joana Senna da Silva, Viviane Senna Lalli e Leonardo Senna da Silva, sendo que os diretores responsáveis pelas tomadas de decisões finais e indicação da aplicação dos recursos financeiros são: Viviane Senna Lalli e Neide Joana Sena da Silva. Para atender as demandas das atividades do Instituto, o mesmo formou uma diretoria responsável por setores diferentes na divisão interna do IAS, sendo que a Viviane Senna Lalli é a Diretora Presidente, que concentra todas as tomadas de decisões finais. Além da diretoria, o IAS possui um Conselho Fiscal que contém três membros e mais três substitutos, não podendo haver membros permanentes, ainda não havendo remuneração para participarem do conselho. O IAS, também possui um Conselho Consultivo que possui 16 membros, dentre os quais grandes empresários e membros da família dos sócios fundadores do Instituto, e cada membro do Conselho Consultivo poderá ter mandato de 2 (dois) anos, havendo a possibilidade de reeleição, o que diverge do Conselho fiscal que não pode haver

nenhum membro permanente. Os membros do Conselho Consultivo também não podem receber remuneração, o respectivo conselho assistirá a diretoria em todos os assuntos, opinará e orientará, porém, somente quando requisitados ou convocados pela Diretoria, cabendo apenas a Diretoria administrar os negócios sociais como podemos constatar no Artigo 17 do seu Estatuto Social:

Art.17º Compete à diretoria a administração dos negócios sociais em geral e a prática para tanto de todos os atos necessários ou convenientes ressalvados aqueles para os quais seja por lei ou pelo presente estatuto atribuída a competência a assembleia-geral. (ESTATUTO SOCIAL, 1994)

Segundo Peroni e Adrião (2011), o IAS, no seu início de atuação, implementava somente as classes de aceleração de ensino, nas escolas de ensino público de alguns municípios, oferecendo material didático e capacitação para os professores. Tais classes visavam a correção de fluxo, atendendo alunos com idade-série defasados, porém, o IAS percebeu que para levar a gestão gerencial do privado para o público visando o lucro do Capital, fazia-se necessário ampliar sua atuação em todos os segmentos da educação. Podemos afirmar que se dá uma relação financeira do IAS com as Secretarias de Educação de muitos municípios e com o Ministério da Educação. No Balanço Social de 2010 do IAS, podemos constatar a transferência de recursos públicos significativos para o IAS, identificamos um contrato firmado com o MEC para o repasse de mais de 18 milhões de reais, oriundos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), para financiar os projetos do IAS em várias Secretarias de Educação Municipais, assim contrapondo sua apresentação como entidade filantrópica, sem fins lucrativos.

(c) Parcerias estratégicas

Em 25 de julho de 2009, o Instituto firmou um contrato com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (“FNDE”), para atender os municípios que manifestassem interesse pelas tecnologias desenvolvidas pelo IAS, denominadas “Acelera Brasil” e “Se Liga”, num período de 18 (dezoito) meses a contar da assinatura do contrato. O IAS emitiu faturamento, até o final de dezembro de 2010, o valor de R\$ 9.683.499 (2009 - R\$ 8.720.876).

O valor total faturado do contrato firmado com o Ministério da Educação (“MEC”) foi de R\$ 18.404.375, condicionado ao número de crianças atendidas por esse projeto, e está sendo pago pelo FNDE ao Instituto em 7 parcelas, correspondentes à execução integral das 7 (sete) fases contratadas, as quais são calculadas de acordo com o número de alunos atendidos nos municípios já referidos. (RELATÓRIO SOCIAL, 2010)

A secretaria de educação do município do Rio de Janeiro é um exemplo de tal transferência de recursos financeiros públicos para o IAS. Através da Lei Municipal do Rio de

Janeiro nº 5.026, de 19 de maio de 2009, as parcerias público-privadas garantiam a atuação de entidades filantrópicas na gestão e aplicação de programas educacionais em toda a rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, dispensando a licitação para a liberação de recursos financeiros para este fim. Sendo assim, quando a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro é assumida por Claudia Costin, a mesma formaliza “parceria” com o IAS para inserir o programa educacional “Acelera Brasil” e “Se Liga” nas escolas da rede pública, entretanto, como as classes de aceleração eram absorvidas, os alunos defasados série-idade, formavam as turmas nomeadas de Acelera 1, Acelera 2, Realfa 1 e Realfa 2, cadastradas como turmas de correção de fluxo (multietapas), sendo que essas turmas não participavam das avaliações externas propostas pelo Ministério da Educação, como a Prova Brasil, garantindo uma chance maior de melhorar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da rede.

Em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda a rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. (PIERONE e ADRIÃO, 2009, p.111)

Podemos constatar que os Aparelhos Privados de Hegemonia se encontram no interior da Sociedade civil e que atuam na sociedade política, através de seus intelectuais orgânicos. Podemos considerar o IAS como sendo um Aparelho Privado de Hegemonia, onde seus intelectuais orgânicos participam da formulação das políticas públicas do país e juntamente a outros intelectuais orgânicos de outras agências das sociedades civil e política. Apresentaremos como intelectuais orgânicos que atuam diretamente no IAS: Viviane Senna e Mozart Ramos Neves e Claudia Costin como difusora dos programas do IAS. Apresentaremos, abaixo, um organograma para compreender em que esfera se encontra o IAS.

Viviane Senna é fundadora e presidente do IAS, até os dias atuais, reconhecida como empresária, apresenta um vasto currículo em participações de Conselhos públicos e privados, ressaltando ser uma das sócias fundadoras do movimento Todos pela Educação, em 2006. A presidente do IAS transita pela sociedade civil e política por mais de 20 anos, formulando políticas públicas e articulando ações que interferem diretamente na educação brasileira. Desde 2003, é membro do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) do

país, conselho este que exerce influência direta nas decisões do poder executivo. O CDES é formado, em sua maior representatividade, por empresários do setor financeiro-bancário, sendo necessário ressaltar que Viviane Senna também é membro do Conselho de Administração do Banco Santander e de outras grandes empresas. Perone e Adrião (2011) apresentam os interesses de Viviane Senna pela educação brasileira:

Viviane Senna, seja por sua posição econômico/social, somada ao fato de ser irmã de um ídolo nacional (Ayrton Senna), possui relações com pessoas e empresas que, pela função ou grupo econômico do qual faz parte, podem influenciar diretamente a gestão de corporações empresariais e também do governo. Ela participa de organizações da sociedade civil que se propõem a influenciar o desenho de políticas públicas através da divulgação de novas ideias e da criação de bases de acordo intelectual e técnico, para reformar os sistemas sociais, imprimindo-lhes novas práticas. Ela mesma de clara que pretende agir e influenciar o país atuando no “atacado”, através da metodologia desenvolvida e adotada pelo IAS. (PERONE e ADRIÃO, 2011, p.135)

Mozart Ramos Neves é o atual diretor de Articulação e Inovação do IAS, participa do Conselho de educação da cidade de São Paulo, e no atual governo do Prefeito João Dória Júnior, recusou recentemente o convite para ser secretário de educação do mesmo governo. Sua atuação nas formulações das políticas públicas está além do IAS. Diferente de Viviane Senna, Mozart Neve sempre atuou na educação, foi professor e Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, Secretário de educação de Pernambuco. Atualmente, faz parte do Conselho de Governança do Movimento Todos Pela Educação. No IAS, está a frente da elaboração de programas e projetos que estão inseridos em várias escolas públicas do país. Ao inserir seus projetos e programas na escola, em forma de uma suposta “parceria”, o IAS “segue o movimento de racionalização financeira de Gestão Pública, típica da década de 1990, onde surge um grande número de organizações não governamentais de tons filantrópicos” (Perone e Adrião, 2011, p.140), possibilitando uma parceria com os setores públicos da educação, motivando uma atuação direta do setor privado, em torno dos interesses de reconciliação de classes.

Podemos consolidar tal “parceria” do IAS com o setor público durante os anos de 2009 e 2014, com a Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro, quando Claudia Costin era secretária. Durante tal período, foram inseridos na Rede de Ensino inúmeros projetos elaborados pelo IAS; devemos considerar que Claudia Costin participa em comum com Viviane Senna e Mozart Neves em alguns Conselhos e no Movimento Todos pela Educação, onde é sócia fundadora. Atualmente, Claudia Costin compõe o Conselho de

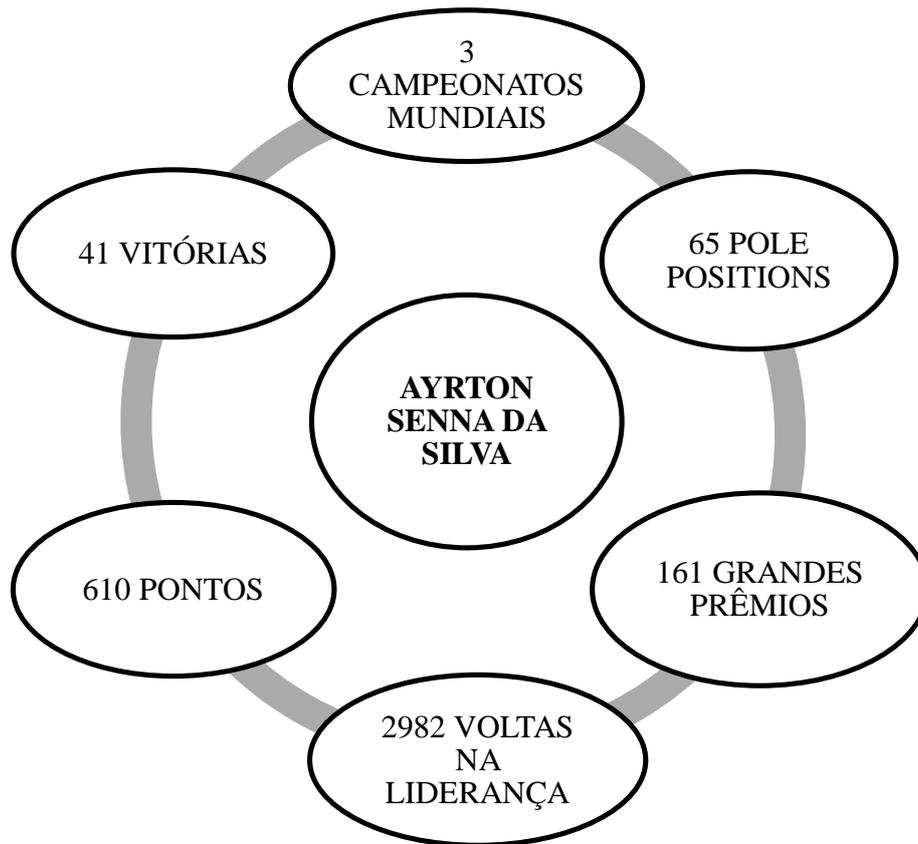
Educação da cidade de São Paulo. As “parcerias” do IAS na educação materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado, pois os recursos financeiros são públicos, atendendo as emergências dos interesses privados, assumindo as demandas do capital em relação a educação brasileira.

Em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda a rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. (PIERONE e ADRIÃO, 2011, P.111)

Desde sua fundação, no ano de 1994, o IAS reúne um amplo conjunto de associados que passaram a ter, a partir desta entidade, um importante Aparelho Privado de Hegemonia (autodenominado como *Think Thanks*). Em sua página oficial, o IAS é apresentado como uma entidade que, em seus vinte e três anos de existência, tornou-se responsável por difundir novos modelos pedagógicos. Os modelos educacionais organizados pelo IAS são adequar a formação para o trabalho simples às novas demandas surgidas a partir da recomposição burguesa, ao mesmo tempo em que difundem uma autoimagem dos empresários brasileiros, reunidos no IAS, atreladas à preocupação com a educação nacional.

3.2 A trajetória do Instituto Ayrton Senna: a construção de hegemonia

Para descrever a trajetória do IAS desde sua fundação, de 1994 até o ano de 2017, devemos iniciar a partir da carreira do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna da Silva (1960-1994), reverenciado mundialmente. Tendo este perfil totalmente transportado para a educação, o IAS tem se identificado como uma referência de qualidade, e subsidiado pela imagem e marca de Senna, vem se autointitulando como uma referência de qualidade educacional, principalmente na superação das mazelas da educação brasileira, como exemplo, a defasagem idade-série. A imagem construída pelo piloto como referência para a superação de obstáculos, o modo como se afirmou no Brasil e no mundo como sinônimo de excelência.



Ayrton Senna da Silva nasceu em 21 de março de 1960 e morreu em 1º de maio de 1994, em Ímola-Itália, durante uma corrida de Fórmula 1. Segundo Rodrigues (2004), Senna nasceu em uma família paulistana de classe média alta, frequentou boas escolas e praticou uma modalidade esportiva em que os custos financeiros de aprendizado, manutenção e competição são altos. Assim como a maioria dos pilotos de Fórmula 1, iniciou nas corridas de kart quando criança. Profissionalmente, passou por grandes equipes automobilísticas (Lotus-Renault, McLaren-Honda e Williams). Era tido como um piloto veloz e habilidoso – principalmente com a pista molhada – um grande campeão. Suas conquistas como piloto eram reverenciadas em todo o Brasil.

A sua carreira vitoriosa no Campeonato de Fórmula 1 já o colocava no posto de ídolo e de herói e, ainda sua morte diante de todos os brasileiros, através da televisão, o colocava como um mártir “a morte trágica de um herói integra na relação estética, e de maneira evidentemente atenuada, as virtudes de um dos mais arcaicos e universais ritos mágicos: o sacrifício” (Morin, 1997, p.81). A mídia (principalmente a esportiva) debruçou em cima da tragédia, tornando-a ainda mais dramática e isso era a própria representação do ídolo santificado, pois essa morte trágica fez dele um mito com certa imagem de “santo”. Como parte da ação produzida pela mídia e, ao mesmo tempo, valendo-se da visibilidade que gerava

em torno de sua imagem de herói é que, em 1990, o próprio Ayrton Senna lança uma linha de produtos que explorava, publicitariamente, a sua imagem. A partir do carisma do piloto brasileiro, com sua imagem de genuíno promovida pela mídia e de bons investidores, tinha como objetivo que a marca “Senna” fosse comercializada mundialmente “... a expectativa da nova empresa de Ayrton era colocar a marca, em três anos, no início de 1994, entre as 15 mais prestigiadas do planeta (Rodrigues, 2004, p. 366). Em fevereiro de 1994, o piloto lança o personagem infantil “Senninha” assegurando sua imagem no universo infantil. No mesmo ano de sua morte, em novembro de 1994, a família Senna cria o Instituto Ayrton Senna (IAS), onde a imagem heroica do piloto é o seu maior alicerce.

Na vida, assim como nas pistas, Ayrton foi um exemplo de propósito, ética, cuidado, garra e determinação. Mais do que transpor os limites do que se julgava possível, Ayrton criou novas possibilidades e levou cada brasileiro a acreditar que era possível vencer. Mais do que abraçar com fé e amor todas as oportunidades que teve, lutou para que todos os brasileiros tivessem as mesmas chances. Mais do que saudade, ele nos deixou uma lição: todas as pessoas podem ser o que quiserem e vencer na vida, só é preciso dar a elas a oportunidade para que desenvolvam seus potenciais e persigam os seus sonhos. (SITE INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017)

Antes do IAS, a família do piloto falecido em 1º de maio de 1994 cria a *Ayrton Senna Foudation*, na cidade de Londres, Inglaterra, em julho de 1994, logo após o falecimento de Ayrton. Em depoimento no livro “Ayrton Senna Saudade” (1999), de autoria do jornalista Francisco Santos, Celso Lemos, diretor do IAS, no período de 1994-2002, revela que a criação da Fundação e do Instituto estão atrelados ao grande capital que a marca “Senna” acumulava. Assim, os pagamentos do licenciamento da marca, que eram contratos de milhões, a família receberia através da fundação que por caracterizar uma entidade filantrópica em seu estatuto de fundação, era isenta de impostos; assim, a marca “Senna” e “Seninha” seriam comercializadas com lucratividade total, principalmente no exterior.

Foi então que em 15 dias criamos a Ayrton Senna Foundation na Inglaterra – em julho de 1994. Então esses contratos puderam entrar e hoje administramos assim: é muito mais fácil por exemplo, eu assinar um contrato com a Bell-Helmets (fábrica de capacetes), lá, com ela pagando para a Ayrton Senna Foundation. Desta forma o dinheiro vem para o Brasil, via Fundação, em vez da Bell nos pagar diretamente no Brasil, o que deixaria 30% de imposto nessa transferência de dinheiro. Mesmo sendo o Instituto Ayrton Senna tem toda uma legislação, mas quando a Bell paga lá na comunidade européia não tem o imposto e quando vem via Fundação, não tem imposto... é zero... Nós não vamos perder 30%... (SANTOS, 1999)

A *Ayrton Senna Foudation*, segundo o depoimento de Celso Lemos, foi criada para garantir lucros financeiros. Já o IAS analisado até aqui está voltado para construir hegemonia, assim, a

família Senna perpetua no cenário empresarial e político, nacional e internacionalmente. Quem são os membros da família Senna que redirecionaram a imagem heroica do piloto para a educação? Os fundadores do IAS?

Segundo o estatuto social de fundação do IAS, os sócios fundadores do IAS são: Milton da Silva (pai), Neyde Joanna Senna da Silva (mãe), Leonardo Senna da Silva (irmão) e Viviane Senna Lalli (irmã), que atua como presidente até os dias atuais. Seu pai já falecido é legalmente representado por sua mãe nas assinaturas necessárias. Bianca Senna Lalli, sobrinha do piloto atua como uma das diretoras do IAS, mais especificamente responsável pela gestão das marcas “Senna” e “Seninha”. Segundo o site oficial do IAS, em 2017 podemos relacionar os intelectuais orgânicos do IAS que compõem a diretoria no ano de 2017, no quadro abaixo, assim como sua atuação na sociedade política e civil:

| Intelectual Orgânico | Sociedade Civil | Sociedade Política |
|---------------------------------|---|---|
| Viviane Senna Lalli | <ul style="list-style-type: none"> • Fundadora e Presidente do IAS • Fundadora do movimento Todos Pela Educação (TPE) • Membro do conselho consultivo da Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) • Membro independente do conselho de administração e do Comitê de Sustentabilidade e Sociedade do Banco Santander • Membro do grupo Orientador (caráter consultivo) da Fundação | <ul style="list-style-type: none"> • Membro desde 2003 do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social |

| | Itaú Social | |
|---------------------------------|--|---|
| Alfredo Nicolau y Benito | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor Cooperativo do IAS • Membro da Diretoria Vogal do Instituto Brasileiro de Executivos de Finanças (IBEF) de São Paulo • Ex-Diretor financeiro da Samsung, no Brasil | |
| Ana Cristina Maia | <ul style="list-style-type: none"> • Diretora de Educação do IAS • Ex-Diretora de Inovação da Coca Cola, no Brasil | |
| Bianca Senna Lalli | <ul style="list-style-type: none"> • Diretora de Branding do IAS • Empresária do piloto Bruno Senna | |
| Emilio Munaro | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Desenvolvimento Global • Ex-Vice-presidente da Mind Lab | |
| Mozart Neves Ramos | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Articulação e Inovação do IAS • Membro do Conselho de Governança do TPE • Ex-Professor e Reitor da UFPE (2002-2013) | <ul style="list-style-type: none"> • Membro do Conselho Nacional de Educação • Presidente do Conselho de Educação da Cidade de São Paulo (Gestão atual) |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Ex-Secretário de Educação de Pernambuco |
| Silvia Espesani | <ul style="list-style-type: none"> • Diretora de Recursos Humanos do IAS • Ex-diretora de Recursos Humanos do Magazine Marisa e da Editora Abril | |
| Ricardo Paes de Barros | <ul style="list-style-type: none"> • Economista chefe do Instituto Ayrton Senna • Professor no INSPER | <ul style="list-style-type: none"> • Mentor intelectual do grupo de economistas que concebeu o Programa do Governo Federal Bolsa Família |
| Tatiana Filgueiras | <ul style="list-style-type: none"> • Diretora do Programa EDULAB21 no IAS | |
| Thiago Fernandes | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Negócios do IAS • Ex-Gerente Geral da Construtora Cyrela | |

Fonte: Site do IAS e Site do LinkedIn

Podemos afirmar, através do quadro acima, que a diretoria do IAS está formada por profissionais com formação acadêmica e que antes de atuarem no IAS, atuaram em grandes empresas, o que demonstra a preocupação da Presidência do Instituto em manter um quadro de profissionais que tenham experiência no mercado, atuando no setor econômico e grandes pesquisadores da Educação e da Economia do Brasil, em contrapartida para se manter durante 23 anos como um Instituto filantrópico voltado para a Educação. Verificamos que a trajetória do IAS se deu intensamente para se concretizar como um aparelho hegemônico que atua diretamente nas políticas educacionais, formulando programas que agregam todos os atores da educação, atingindo diretamente ou indiretamente a formação do trabalhador no Brasil.

Traçaremos a construção desse Aparelho Privado de Hegemonia ao longo desses 23 anos (1994-2007) de atuação, destacando seus programas educacionais, sua atuação nas sociedades civil e política, além da atuação da presidente do IAS Vivianne Senna. Serão apresentados em ordem cronológica crescente. Vale ressaltar que é uma apresentação que ao longo da pesquisa poderá ser acrescentada de novos fatos.

A fundação do IAS se deu em 1994, no final do ano, logo no início de sua atuação obteve uma parceria com a Universidade de São Paulo (USP), em 1995, com a implementação de um programa voltado para despertar o interesse das crianças pela leitura e escrita através da prática de esportes: “Educação pelo Esporte”. O programa atuou por mais de 12 anos em várias Universidades Públicas do Brasil, inclusive o Ministério de Esportes do Brasil, em 2007, firmou parceria com o IAS para que a metodologia do Programa “Educação Pelo Esporte” fosse implementada em um projeto do governo federal voltado para as escolas públicas. No seu Estatuto de fundação, o IAS declara poder atuar na formação de crianças, jovens e adultos nos âmbitos social, cultural e educacional, porém, a partir de 1996, o Instituto passa a se definir como um formulador de programas educacionais e, passa a dedicar-se somente à área educacional, e a justificativa dada pelo IAS era que somente na área educacional poderia mudar o futuro das crianças. Sendo assim, inicia em 1997, com uma atuação direta nas escolas, lança o Programa “Acelera Brasil”, onde pretende corrigir a correção de fluxo do Ensino Fundamental, pensando na reprovação do educando que gera a distorção entre a idade e a série, promovendo a evasão escolar. O programa chega nas escolas públicas de várias cidades brasileiras, onde os professores executam uma proposta que não colabora na construção. O programa “Acelera Brasil” ainda está sendo utilizado até os dias atuais (2017) por todo território nacional.

Em 1998, o IAS formula o programa “Educação pela Arte”, que capacita educadores para uma educação integral por meio da arte. Para o IAS, é através da arte que os alunos renovarão o interesse em estudar, mas tal programa não foi muito disseminado pelo Brasil. No mesmo ano, surge o programa “Super Ação jovem” onde o alvo é a formação dos professores das escolas de tempo integral. A formação consiste em fazer com que os professores despertem no aluno o interesse da cultura do empreendedorismo. Início da grande parceria com a imprensa: 1º Grande Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo. Para atuar diretamente na alfabetização dos alunos das escolas públicas, o IAS formula o programa “Se Liga” em 1999, além de atuar na correção de fluxo escolar do Ensino Fundamental nas primeiras séries. Mais um programa que os professores colocam em prática, sem participar da elaboração da proposta pedagógica ou da avaliação do mesmo. Identificamos que o “Se Liga” é voltado para

as crianças que antecedem a faixa etária dos alunos que frequentam o “Acelera Brasil”, assim, os alunos frequentam dois programas do IAS para somente depois, retornarem à turma regular. No ano de 2000, o IAS com o financiamento do Banco do Brasil, lança o “Programa Escola Campeã”. Em 2001, o IAS cria o SIASI – Sistema Ayrton Senna de Informação, para registrar dados e gerenciar as pesquisas realizadas pelo IAS. No ano de 2002, o IAS lança um dos seus programas que apresentam totalmente os ideários da gestão gerencialista, para serem praticados pelas escolas públicas: “Gestão Nota 10”. O programa baseia-se em estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem. Trabalha com indicadores e estabelece metas a serem cumpridas. As soluções educacionais são adotadas em quase todos os estados brasileiros, atuado diretamente com os gestores das secretarias de educação.

Em 2003, a UNESCO concede a chancela para a Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano para que o IAS desenvolva suas pesquisas com maior apoio. Em 2004, é a vez do programa “Circuito Campeão”, que gerencia e acompanha o ensino e a aprendizagem para garantir um controle maior pelas secretarias de educação em relação ao desempenho dos alunos. Começa a atuar em conjuntura com a UNESCO para que o Brasil atinja as metas da ONU voltadas para a Educação Básica. A UNESCO reconheceu, já em 2004, ao estabelecer a Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano Instituto Ayrton Senna. A Cátedra integra o IAS à rede de universidades e outras instituições de pesquisa voltadas à produção acadêmica e científica para a melhoria dos Índices da Educação Básica (IDEB). Em 2005, o IAS lança mais um programa “Escola Conectada”, que oferece acesso à inclusão digital para moradores de comunidades de baixa renda, além do programa comunidade conectada, destinado aos alunos do Ensino Fundamental dos anos finais defasados em alfabetização ou que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Segundo Peroni (2011), a maioria dos programas descritos acima ainda vigoram, porém, cabe ressaltar que no site do Instituto, visitado em 2017, não há nenhuma menção ao “Programa Escola Campeã”. Acredita-se que esse “esquecimento” se deve ao programa não ter conseguido alcançar os objetivos propostos, pois foi substituído pelo Programa “Gestão Nota 10” e em um dos municípios estudados pela pesquisa interinstitucional, constatou-se que após o término do contrato, o mesmo recusou-se a continuar a parceria.

Em 2006, o Grande Prêmio de Jornalismo passa a ser bienal. No mesmo ano, a presidente do IAS participa da fundação do Movimento Todos Pela Educação (TPE), onde o IAS ganhou grande destaque, pois seus programas foram ratificados pelo movimento como sendo eficazes e alcançam resultados positivos. Início da parceria com o grupo Neenergia para financiar seus programas que abrangem todo o território nacional. No ano de 2007, fixa

parceria com a MICROSOFT para a criação do site interativo da personagem “Seninha”, licenciado pelo IAS. No ano de 2008, o IAS divulga que sua atuação já contava com 624 municípios em 21 das 27 unidades da federação com ao menos um dos programas. Em 2009, o Ministério da Educação e Cultura incluiu o “Se Liga” no Guia de Tecnologias Educacionais, uma seleção de programas inovadores que promovem novos modelos pedagógicos nas diversas etapas da educação básica, além do lançamento do programa “Fórmula da Vitória”, em comemoração dos 15 anos de criação do IAS. Em 2010, firma parceria com a ITAUTEC financiando programas educacionais e as pesquisas do IAS. No ano seguinte, em 2011, o IAS promoveu o Seminário Internacional Educação para o Século 21, evento que reuniu representantes de todos os setores da sociedade, em sua maioria empresários que debateram sobre os caminhos da escola pública. Realizado em cooperação com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e com a UNESCO, o seminário teve a participação de James Heckman, Prêmio Nobel de Economia (2000) e professor da Universidade de Chicago.

De acordo com o Relatório Anual do IAS de 2012, o Instituto Ayrton Senna foi convidado a integrar o projeto internacional de pesquisas da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), denominado “Educação e Progresso Social”. Liderado pelo Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação (CERI, na sigla em inglês), o projeto aborda especialmente o desenvolvimento das competências não-cognitivas e os benefícios socioeconômicos que elas geram aos indivíduos ao longo da vida. Em parceria, IAS e OCDE vão conduzir no Brasil um inédito estudo de campo, com piloto nas redes do estado e do município do Rio de Janeiro. Seu principal objetivo é avaliar como essas competências se desenvolvem entre os alunos e a sua relação com o contexto socioeconômico das escolas e das comunidades a que elas pertencem. Em 2013, lança programa para Educação Integral, através de pesquisa e inovações para promover a elaboração de programas voltados para a educação integral, divulgada como uma Educação Para o Século 21. No mesmo ano, a Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro firma parceria com o IAS, especificamente no Colégio Estadual Chico Anysio, que atende o Ensino Médio, como uma escola piloto.

Os números da educação brasileira traduzem as dívidas do passado, mas não revelam todos os desafios do futuro. Certamente, teremos que trabalhar para alcançar índices satisfatórios de aprendizagem em português, matemática e ciências, mas isso não será suficiente para preparar nossas crianças e jovens para viver no século 21 e construir um futuro melhor. Além de aprenderem a ler, escrever, fazer contas e conhecer o mundo em todas as suas formas, nossos alunos também precisarão aprender a colaborar, persistir, organizar, criar, superar e uma série de outras competências para a vida. Esse não é

apenas um desafio nacional, é um desafio global. Quase todos os países do mundo estão repensando seus sistemas de educação para preparar as novas gerações para o século 21. Não podemos deixar nossas crianças e jovens para trás. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, online)

Em 2014, no estado de São Paulo, o Instituto esteve presente em 79% das cidades do estado, levando seus programas para educandos dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º anos) e ensino médio, por meio dos projetos Escola de Tempo Integral e Sala de Leitura, que também estão presente nos Colégios Estaduais do Rio de Janeiro. Em 2015, o IAS cria o Laboratório de pesquisas EDULAB21. A missão do Laboratório é apoiar a formulação de políticas e práticas de educação integral com base em evidências. Atuando em parceria com redes de ensino e instituições parceiras, os pesquisadores do EDULAB21 formam gestores e professores para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para a vida no século 21. As ações e projetos são realizados por meio de duas frentes: Novas Ideias e Aplicação em Políticas Públicas. Em 2016, o IAS lança relatório para mudanças na educação. Em 2017, Viviane Senna, presidente do IAS, é homenageada com ordem do mérito judiciário pelo Tribunal Superior do Trabalho.

Rodrigues (2004) argumenta que o IAS utiliza recursos próprios ou doações. Porém, em seu Relatório Financeiro de 2012, recebe recursos financeiros das administrações públicas em troca de serviços de gestão do processo educacional. Tais serviços incluem diagnóstico, planejamento, formação de gestores e educadores, apresentam-se como soluções pedagógicas e tecnológicas, atuando diretamente na formação dos educandos. Em outros termos, se algo precisa ser feito para que os educandos (crianças, adolescentes e jovens) se apropriem dos conhecimentos já sistematizados pelo homem/mulher, esse processo pode e deve ser feito pelos IAS e seus parceiros, assim o IAS se coloca como o que construiu toda a fórmula da vitória para a Educação brasileira. Ainda podemos avaliar sua trajetória como uma estratégia dos empresários para atuação direta nas políticas públicas educacionais no Brasil, através das ações “filantrópicas” dos seus institutos e fundações.

3.3 O Programa Acelera Brasil: vacina para as mazelas da educação pública?

Após apresentar a trajetória hegemônica do IAS, a pesquisa destacou o Programa Acelera Brasil, lançado em 1997 e presente até os dias atuais (2018) em todas as regiões do Estado brasileiro, presentes em milhares de escolas das redes estaduais e municipais de norte

a sul. O que se destaca nesses vinte e um anos é que se apresenta como solução para acabar com a reprovação dos alunos e corrigir a defasagem série-idade. A é a solução porque a necessidade de tal programa durante tanto tempo? Sendo a solução para os problemas, por que o problema ainda persiste? Diante de tais questionamentos, iremos apresentar algumas reflexões que retratam, pela lente dos autores, o que seria o “Programa Acelera Brasil”, incluindo o primeiro artigo publicado sobre o mesmo, de autoria da presidente do IAS, Viviane Senna Lalli, em 2000, e em 2002, outro artigo publicado pelo seu idealizador, João Batista Araújo de Oliveira, atualmente presidente fundador do Instituto Alfa e Beto, um APH com programas voltados para atuar na alfabetização dos alunos das escolas públicas brasileiras. O artigo “O programa Acelera Brasil” foi publicado em 2000, na revista em aberto, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP possui uma linha editorial com grande acervo de publicações. O referido artigo tem como autoria a presidente do IAS, Viviane Senna Lalli que apresenta o Programa Acelera Brasil (PAB). Segundo Lalli (2000), o PAB foi lançado em 1997 em 24 municípios, entre eles a cidade de São Paulo. O programa fazia parte do Programa Nacional de Aceleração de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC), lançado no mesmo ano. Compreendemos aqui o PAB como uma parceria público-privada e como estava em alta na década dos anos de 1990, atendendo as demandas da reforma educacional da neste contexto, o IAS já encarnava o papel de mais importante Aparelho Privado de Hegemonia na Política Nacional de Aceleração da Aprendizagem, responsável pela multiplicação do programa que seria replicado pelas décadas seguintes para municípios e estados brasileiros.

Logo no início do artigo, registra-se a ampliação do PAB que depois de 3 anos, em 2000, já estava atingindo 24 redes de ensino municipal e 3 redes de ensino estadual, com financiamento do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDS). A presidente do IAS apresenta financiadores como a Petrobrás, o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e empresas privadas. O programa foi idealizado pelo especialista em Educação João Batista Araújo e Oliveira, que em 1995, era secretário executivo do MEC, e atualmente, é fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, oferecendo programas de alfabetização para redes publicam de ensino. Em 1997, João era consultor de um organismo internacional, o Banco Mundial. No ano de 2000, o investimento era de 200 reais por aluno, declarado por Viviane Senna, onde participavam do PAB mais de 40 mil alunos, o que podemos supor um repasse de recursos públicos para o IAS de aproximadamente 8 milhões no ano. O programa foi desenvolvido para atuar no combate à defasagem série/idade e evasão

escolar, ou seja, fracasso escolar dos alunos. O programa foi testado em 1995 na Rede Estadual do Maranhão para depois ser disponibilizado em todo o Brasil.

Para Lalli (2000), a escola deve adotar pedagogias “adequadas” para levar o aluno ao sucesso escolar. Evidentemente, acentua ser o PAB a política educacional mais adequada para combater o fracasso escolar, com estratégias de uma Classe de Aceleração, onde os alunos são rotulados nas escolas, como a turma dos reprovados e defasados. Essa rotulação não é considerada pelo IAS, pois seu objetivo é controle total sobre o caminhar desses alunos, desde a preparação do professor, a oferta de material didático, leituras complementares e avaliações. Em seu artigo, Viviane Senna Lalli conclui que o objetivo do programa está sendo alcançado e que pretende expandir o PAB em todo território nacional e que basta as redes de ensino se aterem aos princípios do programa para deixar de ter alunos fracassados. “A intenção do Instituto Ayrton Senna e do BNDES é de participar e contribuir, a partir do exercício da corresponsabilidade” (Lallis, 2000, p.148). O artigo “Um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2002)” foi publicado em julho de 2002 na revista *Cadernos*, com autoria de João Batista Araújo e Oliveira, o mesmo se declarou como idealizador do Programa Acelera Brasil, em parceria ao IAS. Oliveira (2002) traz um debate totalmente favorável ao PAB, não seria diferente seu idealizador trazer uma enxurrada de aspectos positivos ao programa, já que ainda estava à frente da orientação do mesmo, através da oferta de consultoria para a sua empresa JM-Associados.

O problema da repetência enfrentado pelo sistema educacional brasileiro é avaliado pelo artigo como um dos mais graves. Apresenta dados dos nós de 2000, onde quase 10% dos alunos matriculados no ensino fundamental apresentavam defasagem série/idade, sendo a metade, jovens com 15 anos ou mais, que deveriam já estar cursando o ensino médio. Estando já o PAB em campo desde 1997, o problema continua grave em 2000? Para Oliveira, o problema da “repetência” estava sendo sanado nos 24 municípios em que as classes de aceleração foram implantadas. Ele ressalta que o PAB se destaca dos demais programas de correção de fluxo por não se tratar de uma mera inovação ou intervenção pedagógica (Oliveira, 2000, p. 178). Em seu artigo, lista dezessete características que o programa apresenta e se torna “eficaz”. Dentre elas, percebemos que a política educacional oferecida pelo IAS perpassa por todos os setores educacionais até chegar ao aluno. Eles envolvem ao programa os gestores das secretarias de educação, os gestores das escolas e equipe pedagógica, os professores, os responsáveis dos alunos e os alunos, através de palestras, reuniões, capacitações e distribuição de material didático, além de uma avaliação externa realizada pela fundação Carlos Chagas (FCC). Em 2001 foi criada a Rede Acelera Brasil,

composta pelos municípios que já participaram do PAB para acompanhamento e consolidação do projeto nessa rede de ensino e disponibilizar a tecnologia de intervenção.

Oliveira (2002) apresenta a metodologia do PAB, que elabora um plano para regularizar o fluxo escolar dentro do prazo máximo de 4 anos, a princípio. A Rede Municipal do Rio de Janeiro está utilizando o PAB desde 2009, sendo que ultrapassou o prazo máximo pelo plano: são nove anos de Classe de Aceleração, o que nos desperta para que até os dias atuais a rede de ensino municipal enfrenta problemas de repetência e defasagem série/idade. Conforme a Resolução SME/RJnº 25, de 24 de Outubro de 2017, que regulamenta a matrícula e enturmação dos alunos aprovados e reprovados para o ano letivo de 2018, apresenta a Classe de Acelera como obrigatória em toda a rede. Nas classes de acelera, o PAB é o norteador de todo trabalho pedagógico, onde o professor é supervisionado pela Gerência de Educação de sua Coordenadoria Regional (CRE). Durante a pesquisa, tivemos contato com a pessoa responsável pelo setor do nível central da SME/RJ, responsável pelas Classes de Aceleração, onde a metodologia do PAB está sendo utilizada desde 2009 até os dias atuais, e segundo informações do gestor o PAB, é renovado anualmente, através de recursos financeiros do Convênio com o MEC/FNDE. Conforme publicação no Diário Oficial do Município de 26/02/2018, p.128, podemos ratificar tal informação: “Conv. MEC/FNDE Aquisição de Metodologia Especifica Prog.AceleraBrasil/Instituto Ayrton Senna”.

A expectativa do projeto do PAB é de promover um “salto do aluno” do 4º ano para o 6º ano, 7º ou até mesmo 8º ano, deixando o número de “saltos” do aluno a critério do professor ou supervisor do projeto. A promoção do aluno não está vinculada a avaliação de língua portuguesa e matemática que a Fundação Carlos Chagas (FCC) efetiva, e sim pelo relatório do aluno emitido pelo professor e supervisor do projeto. O que percebemos que os “saltos” dos alunos não estão tendo uma avaliação de proficiência em relação a língua portuguesa e conhecimentos matemáticos, o que poderia estar acarretando grandes problemas ao ensino médio, pois os alunos chegam despreparados em relação aos conhecimentos básicos. O artigo apresenta uma tabela com dados referentes a 6 dos municípios que integraram o programa em 2001. Os dados descrevem no perfil dos alunos um dado interessante, que é 67,2% dos alunos que participam do PAB moram com os pais e irmãos, isto é, integram uma família dos padrões da sociedade conservadora, e apenas 9,6% moram com outras pessoas. Podemos supor que as escolas que são apresentadas em tal relatório, não atendem aos alunos de área conflagrada, ou seja, uma comunidade carente, onde a maioria das crianças não são assistidas por pai e mãe ao mesmo tempo.

Oliveira apresenta quadros de alguns municípios que participaram do programa demonstrando terem obtido uma taxa decrescente dentre os anos de 1997 a 2001 em relação aos índices de alunos com defasagem serie idade. Os resultados foram elaborados pela FCC, em 2001, onde indicam que os alunos que participaram do programa passam para a fase seguinte com bom desempenho nas tarefas que exigem muita integração cognitiva com os outros alunos, ou seja, na realização de tarefas em grupo. Podemos identificar que os alunos continuariam com dificuldades nas tarefas individuais que seriam cobradas nas séries seguintes, contribuindo para o analfabetismo funcional, onde os alunos decodificam números e letras, porém, não conseguem interpretar textos, resolver problemas que envolvam as quatro operações matemáticas, além de não conseguirem produzir textos argumentativos. O Estado de S. Paulo (SP), 06/08/2018, apresenta um estudo recente onde,

Três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no País – 29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas – são considerados analfabetos funcionais. Esse grupo têm muita dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números em situações cotidianas, como fazer contas de uma pequena compra ou identificar as principais informações em um cartaz de vacinação. Há dez anos, a taxa de brasileiros nessa situação está estagnada, como mostram os dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2018. (ESTADÃO, São Paulo, 2018)

No relatório de síntese dos custos, Oliveira (2001) declara que o material didático é produzido com recurso do FNDE/MEC, as demais despesas com supervisores, professores e avaliações externas são despesas dos municípios participantes. A pesquisa ratifica que tais recursos do governo federal são repassados para o IAS até os dias atuais, através dos municípios que adquirem o PAB. O Instituto não declara no relatório de quem paga as despesas dos custos do pessoal que estrutura e gerencia o projeto e que são funcionários do IAS.

O artigo apresenta como efeito colateral a precarização do trabalho escolar, exercida pelo professor que é responsável em difundir a metodologia do programa. Para Oliveira, isso melhora a qualidade do docente: 250 horas de capacitação, trabalho supervisionado semanalmente, vídeo-aulas, planejamento coletivo com demais professores do programa, planejamento individual da aula, aplicação dos conteúdos do material didático, entre outras atividades que são impostas, identificado por Oliveira como ponto positivo, onde o professor não tem autonomia de trabalho, não avalia a eficácia do PAB, não podendo ir além da metodologia aplicada, além da intensidade de trabalhos burocráticos, exigidos nas capacitações. Oliveira (2002) conclui o artigo ressaltando que para o IAS, o problema está sendo que as Secretarias Municipais de Educação não possuem nenhum programa de ensino,

o que torna relevante a iniciativa do instituto em oferecer o PAB, já que a inexistência de programas interfere nos resultados das avaliações externas, assim se coloca como uma iniciativa de excelência para tais Secretarias Municipais de Educação que não estão obtendo um bom desempenho. O IAS se coloca como um detentor de esforços para corrigir o fluxo escolar do sistema educacional do país. Oliveira (2002) sugere que todo o ensino fundamental deveria ser municipalizado para sua melhora na qualidade, criticando a falta de interesses políticos para promover tais mudanças.

Tendo se alastrado por quase todo território nacional, atualmente são 947 municípios, em 20 anos do PAB, e ainda há necessidade de classes de correção de fluxo, e, onde Oliveira (2002) nos apresenta como resposta a reprovação, a defasagem série/idade, entendemos como um formador de analfabetos funcionais, pois se ainda está presente por 2 décadas e as séries seguintes a ele nos apresentam altos índices de reprovação, onde milhões alunos evadem e não cursam o ensino médio Tal projeto não está sendo uma política pública eficaz para conter as mazelas da educação brasileira.

Em 20 anos, o Acelera Brasil impactou diretamente a vida de cerca de 1 milhão de estudantes e de mais de 33 mil educadores, que puderam incorporar concepções e práticas pedagógicas inovadoras a partir da sua formação integral. Além dos alunos e educadores impactados pelas formações diretas do Instituto, outros milhões foram beneficiados pela qualificação das práticas de gestão e acompanhamento das secretarias de educação. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, online)

A dissertação “Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro, através do Programa Acelera Brasil” do ano de 2012, de autoria de David Santos Pereira Chaves (2012), apresenta a análise do protagonismo que o IAS tem alcançado na escola pública, funcionando como o difusor da concepção de mundo da burguesia, através de estratégias do empresariado para assumir “responsabilidade social” no contexto histórico do social-liberalismo. Chaves (2012) identificou algumas ações do IAS que ressignificam o papel social da escola, inserindo a lógica fabril, operadora de capital, com uma face mais “humanizada” do capital, o que Martins (2013) denomina como “direita para o social”. O texto identifica que o principal programa inserido nas escolas públicas pelo IAS, que conta como uma das estratégias para a eficiência da inserção dos valores empresariais na Educação, é o Programa Acelera Brasil (PAB). O texto apresenta conceitos como: indivíduo, intelectual orgânico, cidadania e de terceiro setor, onde Chaves (2012) apresenta:

Dentro da perspectiva da “Terceira Via”, a prestação dos serviços públicos deveria ser passada para as organizações do chamado “Terceiro Setor”

(identificadas pelo autor como aquelas que não possuem caráter governamental e fins lucrativos) por estarem mais aptas a dar respostas rápidas e de maior qualidade nos serviços prestados. Essas organizações do “Terceiro Setor” teriam a capacidade de atrair investimentos não só do poder público, mas também do empresariado, de diversos ramos de atuação, movido pela “responsabilidade social”. (CHAVES, 2012)

Para analisar o PAB, o texto faz um apanhado do contexto histórico dos anos de 1990 em diante, para reafirmar que o IAS surge no ideário das políticas neoliberais, onde Leher (2010) afirmava que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) estava atuando como o novo “Ministro da Educação” do Estado brasileiro, estando a frente das Reformas, com suas “recomendações” para combater a pobreza nos países periféricos. A escola é analisada a partir do conceito de Estado Ampliado em Gramsci (2011) como um “somatório” das sociedades política e civil, sendo na sociedade civil o local de disputa da produção do ideário da classe dominante, através de seus Aparelhos Privado de Hegemonia (APH). Assim, o texto considera a escola um desses APH’s que são considerados espaços de difusão de consenso entre as classes no que se diverge da presente pesquisa, onde a escola não se dá por adesão voluntária, sendo uma obrigatoriedade regulamentada pelo Estado através de Leis. Portanto, a pesquisa analisa o IAS sendo um APH e não a escola. O APH, neste caso, o IAS, se apropria da escola para difundir sua hegemonia e conseguir os consenso entre as classes.

O autor apresenta o conceito de Estado Ampliado sob uma lente do método marxista, afirmando que é fundamental contrapor ao conceito de “Terceiro Setor”, onde a própria sociedade civil o representasse, sobrepondo a sociedade política, além de não apresentar quaisquer ligações entre o Primeiro Setor (Estado) e o Segundo Setor (Mercado), ou seja

Analisar a categoria gramsciana de Estado ampliado, sob a ótica do método marxista, nos permite contrapor ao conceito de um “Terceiro Setor”, situado entre o Estado (1º setor) e o mercado (2º setor) que seriam independentes e não comunicáveis entre si; como se a sociedade civil não perpassasse a sociedade política, além da tentativa de se hegemonizar a ideia de um “Terceiro Setor” sem quaisquer ligações com os “outros dois”, como se fosse a própria sociedade civil. (CHAVES, 2012, p.142)

Tal apresentação está na contramão da referida pesquisa, que compreende que o conceito de Estado Ampliado nos apresenta as sociedades política e civil indissociáveis, não havendo sobreposição entre ambas e sim, uma dialética, onde seu atores transitam entre ambas para articular o consenso entre as classes, além de identificarmos o Terceiro Setor como “falsamente situado para além do Estado e do mercado” (Coutinho,1999, p.212). O texto

analisa as ações do IAS nos caminhos dos ideários do “Neoliberalismo de Terceira Via”, a promoção de cidadania como uma missão e responsabilidade social, contudo, o IAS se apresenta como um operador do capital, onde a verdadeira cidadania é um ordenamento social, moldando a sociedade para atender as demandas do mercado através de bases políticas e ideológicas promovidas por movimentos sociais como o “Movimento Brasil Competitivo” (MBC) e o “Movimento Todos pela educação” (MTPE). Chaves compreende as ações do MBC como uma preparação para o MTPE:

A forma que os empresários conseguiriam disseminar seus ideais diretamente na área da educação seria através da incorporação dos preceitos defendidos pelo MBC num movimento da sociedade civil que os aplicasse e influenciasse as OS's, OSCIP's e mesmo a Sociedade Política personificada na Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e no Ministério da Educação. Entendemos que a criação do MTPE é esse braço operativo do MBC especificamente para a área da educação, uma forma de operacionalizar os preceitos da “noção de capital humano rejuvenescido” dentro da escola pública. (CHAVES, p.148)

O MTPE apresentado por esta pesquisa, no segundo capítulo, foi fundado pela sociedade civil, e uma das fundadoras é Vivianne Senna, presidente do IAS, onde podemos identificar grande sintonia entre as políticas educacionais articuladas pelo movimento e as políticas disseminadas pelo IAS, através de seus inúmeros programas que alcançam a educação pública do Estado brasileiro. O MTPE debate sobre a qualidade educacional e não acredita que o Estado consiga, sem ajuda dos empresários, obter bons resultados nas escolas, ou seja, só as ações da sociedade civil podem resolver o fracasso escolar. Com esse discurso, apoiam as instituições como o IAS a se tornarem a salvação para a educação pública. Ao analisarmos a trajetória do PAB, podemos identificar que concebe uma educação para o mundo do trabalho com elementos que servem aos interesses do capital, formação de mão de obra simples. Os conteúdos são em módulos prontos, compactados, sem a preocupação na formação humana dos alunos, apenas o básico para a venda de sua força de trabalho como mercadoria. O PAB apresenta em sua metodologia, uma educação minimalista, onde ler, escrever e fazer contas são o suficiente para a formação do aluno, formando trabalhadores passivos, com uma noção de cidadania restrita, com alguns poucos direitos.

Seguindo a lógica empresarial na escola, baseada na maior produtividade de diplomados na menor quantidade de tempo e ao menor custo possível, o IAS tem como suporte o PAB, onde sua metodologia recorre aos preceitos defendidos pelo MTPE que é formado em sua maior parte por empresas com “responsabilidade social”, ou seja, já tem experiência na maximização dos lucros ou no corte dos gastos. Um dos argumentos da

inserção do PAB nas escola é a redução do custo benefício com os alunos multirepetentes. Encontramos no site oficial do IAS a informação de abrangência do PAB que, até o ano de 2017, durante 20 anos, atuou diretamente na vida escolar de cerca de 1 milhão de alunos da educação pública brasileira, além da intervenção na prática pedagógica de mais de 33 mil professores, que são “orientados” a incorporar concepções e práticas pedagógicas direcionadas pelo IAS. Ao longo dos 20 anos, foram executoras do PAB 947 secretarias municipais de ensino em todo o território nacional. As secretarias fizeram do PAB sua base para corrigir o fluxo de alunos defasados em relação a série/idade, adotando o programa como política pública, incentivados pelo Ministério da Educação, que fez do IAS a “ solução” para o aumento dos resultados das avaliações externas, medidos através do IDEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos em nossas análises que o IAS, juntamente com seus parceiros como o MEC, é considerado o laboratório que produz “fórmulas de sucesso” para a Educação pública, pois sua maior finalidade é alcançada: criar um consenso na sociedade civil em torno da já definida falência da escola pública, onde os empresários, através dos seus APHs, são os “únicos” capazes de atender as demandas da educação. O IAS é claramente contratado pelo MEC para formular políticas públicas e intensificar diretamente na aprendizagem dos alunos das redes públicas de ensino. Um consenso construído através dos resultados de avaliações externas e nos discursos dos intelectuais orgânicos do Capital como: Viviane Senna (diretora do IAS/ Fundadora do TPE); João Oliveira (idealizador do PAB); Mozart Neves Ramos (Diretor do IAS/ Conselheiro do TPE).

Em fevereiro de 2017, tentamos contato direto com a Equipe do IAS. Foram inúmeras tentativas sem muito sucesso. Apenas conseguimos algumas trocas de e-mails com alguém que, tempos depois, numa tentativa de visita sem agendamento à sede (que fica em São Paulo, no bairro Pinheiros), viemos descobrir que a pessoa que enviava os e-mails na verdade, era uma estagiária do setor de “Branding” do IAS, setor este responsável apenas pela gestão de marketing da marca Senna e não pelo setor “pedagógico/institucional”. Sendo assim, a visita feita não trouxe aproveitamentos para esta pesquisa em relação aos relatórios sociais e financeiros solicitados por e-mail, o que nos lançou à outros caminhos de pesquisa. Ao deixarmos claro a intencionalidade de pesquisar o IAS, houve uma espécie de rejeição por parte dos sujeitos da sede do instituto: nunca mais houve respostas aos e-mails e nem possibilidade de outras visitas in loco. Portanto, sem a possibilidade de outros encontros (como descrito anteriormente), demos continuidade ao trabalho com uma pesquisa documental que concluiu que, em 1990, partindo da Conferência do Movimento Educação para Todos, em que os organismos internacionais, as mídias nacionais e internacionais anunciaram incessantemente o “fracasso” escolar da educação pública brasileira, fortaleceu-se cada vez mais a intervenção dos setores empresariais com seus APHs na formulação de políticas públicas educacionais e interferência direta na aprendizagem do aluno.

A pesquisa apresenta a trajetória do IAS e a construção gradativa do seu projeto hegemônico, onde a formação para o trabalho simples e a alienação sócio-política são explícitas em seus programas que chegam às escolas públicas em todo Brasil.

Seu principal programa é o PAB, que atua como suporte do MEC para superar o “fracasso” da educação pública. Para o IAS, a escola é vista pela lógica fabril, onde a quantidade de alunos aprovados, com menor tempo e custo possível, não garantindo a qualidade. Tais preceitos são expandidos pelo MTPE, que é formado por empresários e fundadores de APHs, que se colocam como “os preparados” para produzir uma educação minimalista com vasta experiência em aumentar lucro, cortar gastos, ou seja, produzir diplomas com menor custos/benefícios. Com sua atuação direta desde 1994 na educação pública, a pesquisa percebeu que o papel social da escola foi ressignificada, através da concepção econômica liberal, tentando atribuir uma face mais humana ao capital, na tentativa de harmonizar as relações no interior do Estado Ampliado, principalmente a do mercado. O IAS oferece uma educação para os desfavorecidos na distribuição de renda, uma educação diferenciada entre as classes sociais, onde o mínimo é oferecido como sendo o essencial, somente uma educação pautada em desenvolver habilidades de ler, escrever e cálculos simples.

O IAS possibilita o protagonismo do empresariado na formulação, planejamento e gestão das políticas públicas educacionais no Brasil, dando à educação um caráter conformista, onde o empreendedorismo é a única possibilidade do indivíduo atuar com sucesso na sociedade, disseminando a ideia de que uma escola é considerada boa quando produz um trabalhador preparado para atuar no mercado de trabalho formado como mão de obra simples. Esta escola desconsidera a construção do conhecimento: o mesmo é apresentado como produto e não como um processo. O saber docente é posto de lado: o mesmo exerce apenas o papel de “mediador” entre o aluno e o material pedagógico dos programas em destaques (O Programa Acelera Brasil é o mais abrangente entre todos). Não aceitar os modelos prontos dos programas como o PAB seria de suma importância para as Secretarias de Educação, pois não estariam formando alunos com a concepção de mundo burguês, onde a classe trabalhadora (que necessita da escola pública) sempre desempenhará um papel subalterno na sociedade, ampliando cada vez mais as desigualdades entre pobres e ricos. A escola pública difundida pelo IAS propaga uma legitimidade para as desigualdades econômicas com uma proposta pedagógica burguesa, onde os indivíduos devem, por “esforço” e próprio mérito, buscar o acúmulo de riquezas. Com isso, queremos dizer que o IAS educa para a meritocracia, sendo também um instrumento para a alienação, não incentivando o indivíduo a uma participação na sociedade de uma forma crítica, sem a necessária elevação social e cultural para a formação humana.

REFERÊNCIAS

AGLIETTA, Michel. **Régulation et crisis du capitalisme**. Paris, Calmann - Lévy, 1976. Segunda edição, 1982.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, p.352, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Os professores diante das reformas educacionais**. In: BICUDO, M. A.; SILVA JR., C. (Orgs.) **A. Formação do educador e avaliação educacional: Organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: UNESP, 1999. v.3, p. 249-261.

_____. **Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et e SOUSA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____. **As reformas educacionais do Estado de S. Paulo: com a palavra os professores**. Revista de Educação, n.13, p.15-29, 2001.

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Introdução: a substância da crise**. In MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, p.9-16, 2009.

APPLE, Michael Whitman. **Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional**. In: WARDE, M. J.(Org) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, p. 5-26, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O trabalhador e o processo de integração mundial**. World Bank, 1995.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação: uma análise crítica**. São Paulo: Nobel, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Plano Nacional da Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Planalto. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoesanteriores-1#content>>. Acessado: 20 de agosto de 2017

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle – Caderno 01**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

_____. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Revista Brasileira do Direito Público – RDB, Belo Horizonte, ano 6, n.23, p.145-186.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, p.151-277, 2013.

_____. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013, pp.151-277.

CEPAL. **Estudo Econômico da América Latina, 1949** In: BIELSHOWSKY, R. (org.). Cinquenta Anos de Pensamento da CEPAL. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do “Programa Acelera Brasil”** / David Santos Pereira Chaves. – 2012. 232 f.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania, democracia e educação**. Revista Ideias/Escola: espaço de construção da cidadania. São Paulo, 1994.

_____. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez.

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Nova Cultura, 1985.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor V. **A fala dos excluídos.** Caderno CEDE, Campinas, n.38, p.9-17, 1996.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1996. p. 93-110. COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **O Risorgimento: Notas sobre a história italiana**, In: Cadernos do cárcere, vol. V, 2ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1; 2000-2001.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000. LENIN, Vladimir. **Imperialismo: fase superior do capitalismo.** São Paulo: Global, 1982 [1917].

_____. **Cadernos do Cárcere. Maquiavel: sobre o Estado e a política.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002. Volume 3.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935.** Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.267-349, 2011.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão** / F. A. Hayek. – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

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

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. **O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência.** Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, n. 197, 1991.

KLEIN. **A pedagogia da repetência ao longo das décadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, CESGRANRIO, v. 3, n. 6, p. 55-62, jan./mar. 1995.

LALLI, Viviane Senna. **O Programa Acelera Brasil Em aberto;** Brasília, V.17, p.145-148. Jan de 2000.

LAMOSA, R. **Educação e Agronegócio: A nova ofensiva do capital nas escolas públicas.** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

LAMOSA, Rodrigo e MACEDO, Juçara. **A Regulação do Trabalho docente no contexto da Reforma gerencial da educação.** Revista Educação Contemporânea do programa de Pós graduação em Educação da UFRJ, 2015 (artigo no PRELO).

LAPA, Carlos Maurício Franklin. **O transformismo sindical Docente e a reação do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro.** 2017. 9 f. Artigo. XXIX Simpósio Nacional de História – ANPUH, Brasília, 2017.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

MARTIN, André S.; Neves, Lúcia M.V. **Educação básica: tragédia anunciada? 2015.** Xamã, São Paulo. p. 208, 2015.

MARTINS, André S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo.** Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. Marx e o Marxismo;** v.2, n.2, jan/jul 2014.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda**. In: **ANTUNES, Ricardo (org). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 27-44, 2006

_____. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Produção destrutiva e o estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 2ª ed. 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wandelely. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu: ANPED, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. **Neoliberalismo à brasileira**. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 24-28,1995.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000)**. Cadernos de Pesquisa, 01 Julho 2002, nº116, p.177-215

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Pesquisa científica : Edital- Jovem Pesquisador; 2011.

POJO, Oneide Campos. **As parcerias com a iniciativa privada e a melhoria da “qualidade” da educação**. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação e IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará. 201, p. 1-15.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados; São Paulo, IEA-USP, v. 5, n. 12, p. 7-22, maio/ago. 1991.

RODRIGUES, Ernesto. **Ayrton, o herói revelado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SAMPAIO JR, Plínio Arruda. **Entre a nação e a barbárie**. Vozes, Petrópolis, 1999.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado: Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris Ltda., 2012. v. 1. p. 216

SANTOS, Francisco. **Ayrton Senna Saudade**. Edição Brasileira. São Paulo: EDIPROMO, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7º edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCARDUELLI, Paulo. **Ayrton Senna: herói da mídia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SENNA, Viviane. **O Programa Acelera Brasil**. In: Em Aberto, v.17, n.71. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. pp. 145-148.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4.ed.

UNESCO – **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. 2014

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

SITES CONSULTADOS

<http://www.institutoayrtonsenna.org.br> Acessado em: no período de fevereiro a outubro de 2017.

<https://www.cepal.org> Acessado em: no período de fevereiro a outubro de 2017.

<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien> Acessado no período de maio a outubro de 2017.

<http://www.redebrasilatual.com.br> Acessado em outubro de 2017

<http://educacaosec21.org.br/colégio-chico-anysio/>

<http://www.portal.mec.gov.br/> Guia de Tecnologias

<http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2017>

<http://www.revistaeducacao.com.br> (consulta em maio de 2018)

<https://www.cartacapital.com.br/revista/758/analfabetismo-funcional-6202.html>

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>